

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce

Vypracovala: Bc. Martina Brožová

Proces vytváření sociálního statusu při změně školní třídy

The process of constructing social status during transition to new classroom

Vedoucí práce: PhDr. Simona Hoskovcová, Ph.D.

Praha

2016

V první řadě velice děkuji PhDr. Simoně Horákové Hoskovcové, Ph.D. za její zkušenosti, cenné rady a trpělivý přístup při mém vedení na cestě za touto diplomovou prací. Také bych chtěla poděkovat Mgr. Ing. Marku Vrankovi za jeho cenné rady a inspirace k metodologické části práce.

Dále děkuji rodičům a celé rodinně za vřelé rodinné prostředí a dlouhodobou podporu při studii.

Velké díky patří mému nastávajícímu muži za jeho lásku a mnoho vtipných chvil, ze kterých jsem mohla čerpat energii.

Děkuji také všem studentům za ochotu a účast v dotazníkovém šetření.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 18. 1. 2016

Martina Brožová

Abstrakt

Předmětem této diplomové práce je proces utváření sociálního statusu při přechodu ze základní školy na střední. V teoretické části se zaměřuji na školní třídu jako sociální skupinu a postavení žáka ve třídě, věnuji se struktuře školní třídy, statusovému systému rolí a nejčastějším sociometrickým pozicím, které se ve školní třídě vyskytují. Dále uvádím poznatky o období adolescence, které se vztahují k tomuto tématu a prezentuji základní informace o identitě adolescentů a sociálních dovednostech. Jako poslední se zabývám tématem, jak zkoumat školní třídu.

V empirické části prezentuji kvalitativní výzkum, ve kterém bylo zapojeno 5 středních škol z Prahy a okolí, celkem 104 studentů. Cílem výzkumu bylo popsat a porozumět procesu utváření sociálního statusu v nové třídě. K tomuto účelu byly použity dvě dotazníkové metody – sociometrický ratingový dotazník SORAD a dotazník mapující zkušenost jedince v interpersonálních vztazích a jeho spokojenost se změnou školního kolektivu.

Na základě analýzy dat a interpretativních metod jsme došli k závěru, že sociální status je utvářen již v prvních interakcích mezi členy a je málo proměnlivý. Sociální status je tvořen dvěma rovinami - vztahovou, která je vyjádřena oblibou a sociální silou, která je vyjádřena poměrem moci ve skupině. Tyto roviny doplňuje kompetence, což je specifická dovednost, která je individuální.

Zjistili jsme, že komunikační a sociální dovednosti mají na sociální status nejvyšší vliv na rozdíl od vnějších atributů, které se ukázaly být nepodstatné.

Klíčová slova: školní třída, sociální struktura, sociální status, sociální dovednost, sociální klima, sociální role, statusový systém rolí a pozic, transitorní moment

Abstract

The aim of the research was to describe and understand the process of constructing social status during transition from elementary school to high school. The theoretical part focuses on the classroom as a social group, there is described the social structure of the classroom, as well as the most common roles and sociometric positions that occur in the classroom. There are also discussed relevant topics about adolescence and possible ways for exploring social relations within the classroom. In the empirical part I present a qualitative research, in which have been involved five high schools from Prague and its surroundings, N= 104 students.

For this purpose two questionnaires were used - sociometric rating questionnaire SORAD and questionnaire mapping experience of the individuals in interpersonal relationships and their satisfaction with the change of the school community.

Based on data analysis and interpretive methods, I conclude that social status is constructed in the earliest interactions between members and there is only a little variability. Social status is made up of two categories – relational skill, which is expressed by popularity, and social force, that is expressed by the ratio of power in the group. Competence complements these two categories, this is a specific skill and it's individual.

We found that communication and social skills have the highest influence on social status unlike external attributes that have proven to be irrelevant.

Key words: social class, social structure, social status, social skills, social climate, transitory moment

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	8
1.1 Školní třída v období adolescence	9
1.2 Struktura skupiny.....	11
1.3 Sociální normy.....	12
1.4 Vývojový model utváření sociální skupiny	14
2 SOCIÁLNÍ STATUS ŽÁKA VE TŘÍDĚ.....	17
2.1 Role spolužáka.....	18
2.2 Faktory ovlivňující postavení žáka ve třídě	20
2.3 Strategie studentů pro začlenění se do skupiny.....	22
2.4 Kategorie sociálních pozic ve školní třídě	23
3 ADOLESCENCE	28
3.1 Socializace v období adolescence	30
3.2 Identita adolescentů.....	33
3.3 Sebehodnocení adolescenta – self-esteem, self-concept	35
4 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI JAKO SCHOPNOST ŽÁKA ZAČLENIT SE	37
5 SOCIOMETRICKÉ METODY, JAK ZKOUMAT ŠKOLNÍ TŘÍDU.....	40
5.1 Dotazník vztahů ve třídě B-3 a B-4	40
5.2 SORAD (sociometrický ratingový dotazník)	41
VÝZKUMNÁ ČÁST	43
7 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
8 METODIKA A VÝBĚROVÝ SOUBOR.....	44
8.1 Metody získávání dat.....	44
8.1.1. SORAD	44
8.1.2. Dotazník mapující sociální zkušenost jedince s kolektivem.....	46
8.1.3 Řešení etických problémů a ochrana osobních údajů	47
8.1.4 Reflexe výzkumníka.....	48
8.3 Proces sběru dat	49
8.4 Zpracování dat.....	50
9 VÝSLEDKY	59
9.1 Význam a podstata sociálního statusu.....	59
9.2 Variabilita v představě o sociálním statusu mezi třídami	61
9.3 Vliv minulé zkušenost na současný sociální status.....	63
9.4 Rozdílnost ve strategiích mezi studenty s vyšším a nižším sociálním statusem?	64
9.5 Proměny sociálního statusu ve skupině	66
10 DISKUZE	69
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
PŘÍLOHA I - TŘÍDA A	78
PŘÍLOHA II - TŘÍDA C.....	87
PŘÍLOHA III - TŘÍDA D	92
PŘÍLOHA IV - TŘÍDA E	96

Úvod

Ve své diplomové práci se věnuji zkoumání proměně sociálního statusu žáků při přestupu na střední školu. Vnímám tento transitorní moment jako velmi důležitý v životech adolescentů. V některých adolescentech vzbuzuje obavy, bojí se, zda se vyrovnají s učebními nároky na nové škole, jestli si najdou přátele, zda zapadnou do kolektivu a také, jak vyhoví učebním nárokům své střední školy. Naopak někteří žáci mohou do nové školy vstupovat s nadějí, že za sebou nechají svůj předchozí kolektiv a snad i svou sociální historii, především pokud nebyla příliš dobrá a začnou si svou novou pozici budovat od začátku. Každý z žáků si s sebou přináší svou osobní zkušenost se sebou i s druhými ve skupině. Lze ji vůbec nechat za sebou a vytvářet svůj sociální status znovu? Nebo nás předchozí zkušenosti natolik ovlivňují, že mají dopad na způsob, kterým se dále adaptujeme na novou skupinu? I toto je otázka, která mě v této práci zajímá.

Zkoumala jsem pět nově vzniklých tříd, jednalo se o první třídy na střední škole, kde jsem zadávala sociometrii a dotazník. Testování žáků probíhalo na začátku školního roku, kdy se třídní status teprve formoval, studenti se navzájem ještě poznávali a skupina nebyla příliš diferencovaná. Toto testování se opakovalo s odstupem přibližně půl roku, kdy jsem očekávala, že se již žáci na nový kolektiv adaptovali a již zde bude určený sociální status ve skupině a skupinové role. Předpokládala jsem, že někteří žáci budou mít větší sociální status tj. sociální prestiž než jiní žáci. Žákům byl také zadán dotazník, kde jsem například zjišťovala, jak byli na základní škole oblíbeni, a jaký měli vliv na skupinu. Doptávala jsem se žáků prostřednictvím dotazníku, jaký je sociálně úspěšný žák, jaké má vlastnosti, jak vypadá. Také jsem zjišťovala osobní strategie žáků, jak se začlenit.

Myslím si, že toto téma by mělo zajímat jak učitele, kteří dělají pro žáky adaptační výjezdy, třídnické hodiny a pracují se třídou, tak je to téma i pro rodiče. Rodiče často řeší, jak zvýšit svým dětem sociální status, jestli jim pomůže se více začlenit, když budou mít značkové oblečení, moderní telefon apod. V této práci chci přinést kvalitativní analýzu toho, co to je sociální status a co ho tvoří. Jsou to jen materiální věci, rodinné zázemí, nebo to mohou být i sociální dovednosti, které se vyplatí u žáků rozvíjet?

Má diplomová práce je zpracována kvalitativně, tento způsob zpracování mi lépe pomůže porozumět vztahům mezi žáky a významu sociálního statusu.

Teoretická část

Nejprve bych chtěla uvést, jakým způsobem nakládám s pojmy sociální pozice, sociální role a sociální status. Sociální status odkazuje na sociální prestiž jedince, promítá se do sociálního statusu hodnocení druhých, toto hodnocení probíhá na základě vlivu, obliby či kompetence (Hrabal, 2002; Forsyth, 2009). Jedná se o součet těchto kategorií. Sociální status a jeho prestiž odkazují na to, jaký ten jedinec má ve skupině postavení, jaká je jeho sociální pozice. Sociální pozice je to „jak si stojím“ s porovnáním s druhými, přičemž jedince lze seřadit vertikálně podle pozice, kterou ve skupině zaujímají, podle jejich obliby nebo vlivu. Sociální role je spíše vyjádřením sociální pozice, je to očekávání, jak se jedinec s určitým statusem (sociální pozicí) má projevovat. Sociální role se vztahují spíše k očekávanému chování jedince a daným normám. Také se v mé práci vyskytuje pojem školní třída, třídní skupina, třídní kolektiv, které používám jako synonyma.

1. Školní třída jako sociální skupina

V této úvodní kapitole bych se ráda věnovala školní třídě jako sociální skupině. Zdá se mi důležité, vyjasnit si některé jevy, které ve skupinách vznikají a ovlivňují dění ve třídě. Je to také důležité k tomu, abychom pochopili, jakými fázemi žáci ve skupině prochází.

O vstupu do první třídy základní školy se hovoří jako o velkém milníku v socializaci jedince, najdeme mnoho zdrojů od různých autorů, kteří se tomuto tématu věnují. V současné době nejsou v české literatuře obsáhlé zdroje o významu přechodu ze základní školy na střední jako je tomu v americké literatuře, kde vznikly rozsáhlé tzv. „handbooks“, které sdružují všechny dosavadní poznatky a soudobé výzkumy o období adolescence. V běžných českých učebnicích sociální a vývojové psychologie nebývá tomuto transitornímu momentu věnováno příliš pozornosti. U nás se výzkumu transitorního období věnuje Simona Hoskovicová či Lenka Krejčová a Petr Macek.

Osobně vnímám tendenci silněji rozdělovat funkce školy na složku socializační a složku edukační (výkonovou). A právě socializační funkce školy bývá neprávem podceňována. Více se věnuje pozornost „vnější“ výkonové složce vzdělávání. Tato část se nechá snadno kvantifikovat pomocí hodnocení a výkonů žáků při vyučování, množství naučené látky apod.

Proto bych se chtěla zaměřit na socializaci jedince ve skupině, zejména na vytváření neformální žakovy pozice v ní a sociálního statusu jedince.

Já naproti tomu věřím, že tyto složky (socializační a výkonová) jsou propojené. Když si představím dva žáky podobných rozumových schopností, podobné motivace, stejně se mohou jejich výkony odlišovat. Může mít na jejich výkon vliv i to, jak se adaptovali na svou roli školáka a spolužáka. Žák, který bude zastávat hodnotnější pozici ve skupině, se může cítit ve třídě více bezpečně a to může podporovat jeho výkon, který podává.

1.1 Školní třída v období adolescence

Pro vyjasnění bych nejprve ráda představila, co je sociální skupinou míněno. Kořa, Trpišovská, Vacínová (s. 52, 2013) spatřují sociální skupinu jako „*sdržení osob, kteří mají společné cíle, vytvářejí společné normy a vzájemnou komplementaritu sociálních rolí*“.

Do tohoto vymezení lze zařadit také školní třídu. Pro ni přitom platí podobné principy jako pro jinou malou skupinu. Nejprve bych zde chtěla popsat běžné fenomény a zároveň se věnovat specifikám školních tříd adolescentů, protože je zřejmé, že se budou lišit oproti třídám v mladším školním věku.

Na obecné rovině tvoří skupinu interakce mezi jejími členy a vnímání těchto členů, že dohromady vytvářejí skupinu. Nicméně praktická podoba skupiny, jak bude soudržná a další vlastnosti ovlivňují zejména závislost členů skupiny, identifikace členů se skupinou, typické vztahy a struktura (Výrost, Slaměník, 2008).

Obecně lze říci, že je školní třída formální skupinou, kde vznikají neformální vztahy mezi žáky. Formální vztahy jsou ustanovené školou jako organizací. Každý, kdo zastává nějakou roli žák, (učitel), přesně zná popis své role, a to co se od něj čeká. V rámci formálních rolí vznikají i další role, které mohou být stanoveny učitelem nebo žáky, například role pokladníka třídy, důvěrníka, zástupce žakovského parlamentu. Tyto formalizované role mohou ovlivňovat i žakovy neformální role, které vznikají na podkladě formální struktury třídy. Zejména v mladším školním věku má třídní učitel velký vliv na žáky tím, jak je hodnotí, jakými rolemi je pověřuje. Přičemž učitelovo mínění o jednotlivých žácích se často promítá i do neformálních rolí mezi nimi. Ve starším školním věku začínají být neformální role žáků čím dál tím méně závislé na roli učitele (Janošová, 2008).

Školní třída na základní škole má jinou kompozici oproti střední škole. Různorodost vlastností a charakteristik žáků na základní škole může být vyšší, než tomu bývá u škol středních, které si (na rozdíl od většiny škol základních) vybírají v rámci přijímacího řízení budoucí žáky podle předem stanových kritérií, nejčastěji podle školní úspěšnosti. Dá se předpokládat, že žáci, kteří se dostali na svoji preferovanou střední školu, jsou si na této škole vzájemně podobnější se svými spolužáky, mají společný cíl a podobné školní dispozice a zájmy. Tato větší homogenita ve třídě není ovšem absolutní, jak si všímá Santrock (2010), jenž naopak uvádí ve skupinách adolescentů větší heterogenost oproti předchozímu školnímu věku. S věkem totiž narůstá také mobilita a celkové možnosti, adolescence otevírá dveře do světa, kde se adolescenti přidávají k různým skupinám, jako jsou sportovní kluby, umělecké skupiny či studentské rady a jiné organizace.

V naší práci se zabýváme konkrétně ranou adolescencí, přechodem adolescenta ze základní školy do prvního ročníku střední školy. Vztahy adolescentů jsou jiné než na základní škole. Hrabal (2002) dokonce hovoří o tom, že vrcholí vývoj třídy jako skupiny, který se projevuje tím, že se prohlubují rozdíly mezi třídami, mezi různými typy tříd, ale i v rámci jedné školy.

Na školní třídu v období adolescence bychom mohli nahlížet jako na proces učení, poznávání a přijímání nových rolí. Biologický vývoj jde v ruku ruce se socializačním učením. Adolescent je schopen abstraktního symbolického myšlení, tím se zde otvírá nová dimenze přemýšlení o sobě a druhých z mnoha úhlů pohledu a také přijímání zpětné vazby (Piaget, Inhelder, 2014). V žácích roste větší potřeba autonomie, nezávislosti, sebeprosazení, spolu s potřebou regulace, řízení druhých. Také se proměňuje charakter vztahů mezi adolescenty, je více akcentována potřeba vzájemnosti, sdílení a reciprocity (Hrabal, 2002). Naopak Seltzerová (1989) hovoří o „vrstevnické aréně“ (peer arena). Domnívá se, že adolescentní vztahy spíše vyjadřuje střetávání se, konflikty a vymezování se více než přátelství, blízkost, reciprocita, jak uvádí Hrabal. Autorka považuje za stěžejní tzv. „sounding board“. Ve volném překladu to značí prostor, kde mohou s druhými rezonovat, poslouchat a vyjadřovat se. Vrstevnické vztahy nejsou cílem, ale spíše nástrojem, pozadím až „kulisou“, kde za fyzické přítomnosti ostatních se stává adolescent sebejistým dospělým.

Dle Macka (2003) adolescenti prožívají změnu přechodu ze základní školy na střední velmi individuálně, jsou mezi nimi velké rozdíly mezi tím, jak jsou fyzicky a mentálně vyspělí, což může vést u některých jedinců k velké nejistotě, zda je „atraktivní“ pro druhé, zda je jeho tělo takové jako ostatních. V jedné třídě adolescentů může docházet i ke konfliktům mezi některými skupinami, když někteří jedinci jsou mentálně i fyzicky více vyspělí než ostatní, na které může být nahlíženo jako na málo „vyspělé“ nebo „dětské“.

Se zvyšující se sebereflexí a způsobem uvažování vzniká nová kvalita hodnocení a srovnávání sebe a druhých. Hrabal (2002) vnímá, že v tomto věku slábne korelace mezi sociální úspěšností žáka a jeho školní úspěšností. Naopak se hodnocení oblíbenosti a vlivu stává na sobě méně závislé. Je zde více odkazů, které nám dávají znamení o tom, že se vztahy utvářejí na komplexnějším základě, než je pouze v dimenzích oblíbenosti/vlivu. Dostává se do popředí sociální, morální a intelektuální vyspělost žáka a jeho stupeň nezávislosti.

Také se v období adolescence objevuje nový typ egocentrismu (Frankenberger, 2000). Adolescent si o sobě vytváří představu, jaký je, jak se odlišuje, čím je výjimečný. Při tomto procesu objevování vlastní identity, bývá jedinec více vnímavý vůči zpětným vazbám od okolí, či pouhému srovnávání se s druhými. Toto (sebe)hodnocení často vede k pocitům osamělosti a nepochopitelnosti, ale také pocitu, že je všemi sledován a poměřován, což je projekce nového způsobu sebereflexe a uvažování, které jsou pro adolescenta typické.

S novým způsobem uvažování si také jedinci osvojují jinou kvalitou sociální role, uvědomují si hledisko druhého člověka a společenské konvence a normy, podle kterých jsou schopni se orientovat (Macek, 2003).

1.2 Struktura skupiny

V této podkapitole bych se chtěla věnovat neformální struktuře mezi žáky, která vzniká na formálním pozadí školní třídy. Strukturou skupiny máme na mysli vnitřní složení skupiny (Forsyth, 2009). Každá skupina má svůj nadřazený cíl, který strukturuje celou skupinu. Od tohoto cíle se odvíjí hierarchie jednotlivých pozic, které v dosahování daného společného cíle napomáhají. Pro fungování skupiny je dobré, když je všemi členy tento cíl přijímán a je internalizován. Při dosahování tohoto cíle se uplatňují hodnoty skupiny, které jsou hlouběji zakořeněné a ovlivňují chování a postoje jedinců ve skupině (Hrabal, 2002).

Příkladem může být společný cíl skupiny „vycházet spolu dobře“. Zvnitřnělou hodnotou skupiny může být to, že spolu mluvíme slušně a pomáháme si. Kdo toto porušuje, tak se dostává do konfliktu se skupinou, protože nabourává skupinovou normu. Skupinová norma je další součástí struktury skupiny, která se pojí jak s cílem skupiny, tak i s jednotlivými pozicemi ve skupině (viz následující kapitola).

V každé skupině vzniká statusový systém skupiny, který je definovaný mírou autority, prestiží, uznáním, který má jedinec vůči ostatním členům skupiny. Jedná se o rozdělení moci mezi členy skupiny (Výrost, Slaměník, 2008).

Moreland a Levin (1989) udávají, že statusový systém rolí vzniká během prvních interakcí, kdy členové skupiny odhadují, jak jedinec bude plnit jejich očekávání v dosahování společného cíle. Etologické hledisko přináší vysvětlení, kdy členové odhadují sílu jedince na základě vzhledu a chování. Na počátku formování skupiny, je připsán sociální status zejména výrazným jedincům a to buď silným, nebo slabým. Zmínění autoři z toho usuzují, že se zejména počáteční nízký sociální status příliš nemění.

Na základě statusového systému vzniká ve třídě systém rolí a od něj se odvíjí skupinové normy, které určují žádoucí chování jedince ve skupině. Skupinová norma je v podstatě očekávané chování jedince ve skupině.

V rámci komplexnějšího obrazu bych zde ráda zmínila Bandurův poznatek, že máme tendenci opomíjet sociální učení nápodobou (Bandura, 1986). Například u žáků v mladším školním věku se objevuje napodobování chování svého vzoru, autority, kdy tímto vzorem bývají učitelé nebo rodiče. V tomto výzkumu se zabýváme adolescenty. U nich dochází k oslabování předchozích vzorů na úkor vzorů nových. Typické je napodobování svých spolužáků, kteří mají vysokou sociální prestiž (vysoký sociální status) viz kapitola Strategie žáků ve skupině. Je proto důležité zabývat se rolí ve skupině a vědět, kdo má vysoký sociální status, protože má na ostatní jedince velký vliv. V období adolescence se naopak vysvětlování a domlouvání formální autority mívá účinkem, je lepší na žáky působit skrze vrstevníky, kteří mají na jednotlivé členy skupiny vliv (Janošová, 2008).

1.3 Sociální normy

Norma konkrétněji určuje podobu chování jednotlivých členů (jedná se o sdílené sociální standardy činností, které jsou mezi členy skupiny sdíleny). Podle Forsytha (2009) lze rozlišovat několik sociálních norem ve skupině. Preskriptivní normy ovlivňující chování jednotlivých členů tím, že předepisují, co je v dané situaci normální (chování) a co ne, resp. i jakému chování je třeba se vyhnout. Dále deskriptivní normy popisují obvyklé chování (myšlení, pocity) v konkrétní situaci. Porušení těchto norem bývá vnímáno jako nezvyklé. Zatímco

porušení posledních – injuktivních – norem umožňuje ostatním penalizovat viníka. Tyto normy totiž striktněji určují (apelují), jak by se jednotliví členové měli zachovat. Celkově normy poskytují členům směr a motivaci jejich jednání, umožňují předjímat a rozumět chování druhých a celkově ulehčují sociální vztahy ve skupině.

Alternativní pohled přinesl Schein (2004), který zpochybnil jednotnost skupinových norem, jež musí být vždy a všemi dodržovány. Ve své práci dělí sociální normy na klíčové a periferní. Schein vyzníval, že členové skupiny více ochotně tolerují porušení periferních norem než klíčových.

Skupinovým normám jsou velmi blízké sociální hodnoty skupiny, ty jsou na normách významně závislé. Čím je jedinci ve skupině silněji určitá hodnota vyjadřována, tím vzniká silnější tlak i na ostatní členy této skupiny, aby jednali obdobným způsobem. Mezi základní skupinové hodnoty řadíme kooperaci, kompetici, individualismus, altruismus a agresi (Hewstone et al., 2008).

Pro pochopení skupiny je nezbytné, zde představit dva významné procesy, které se podílí v každé skupině na pocitu sounáležitosti, ochotě spolupracovat a dosahovat vytyčených cílů. Prvním důležitým mechanismem je sociální identifikace. Během tohoto velmi významného procesu se vynořuje a vytváří ve třídě společné „my“. V rámci jedné skupiny, která je formálně ustanovená (jako je právě školní třída), může ovšem docházet k víceúrovňové sociální identifikaci, kdy vzniká společné „my“ jakožto součástí této třídy, ovšem také specifitější „my“ v rámci určité podskupiny. A automaticky tím vzniká i komplementární „vy“. Jedná se o jednu z lidských přirozených tendencí oddělovat „my a vy“, v sociální psychologii je rozpracován v rámci modelu minimálních skupin. Hnací motivem pro vytváření určitých podskupin může být také frustrace členů, kdy necítí mít v dostatečné míře syceny své potřeby v rámci celé skupiny. Někdy toto vymezení, kdo je členem a kdo není, může být i velmi prospěšné, může to skupinu jako celek spojovat, potažmo podporovat zdravou konkurenci a soutěživost. Konflikt nastává, když se začnou i jednotlivé podskupiny v rámci skupiny proti sobě vymezovat, specifické „my“ začne být silnější než společné „my“, pak dochází k narušení koheze skupiny, vzniká fúze a je potřeba znova nastavit skupinové normy, cíle a role, tak aby mohla být většina potřeb členů sycena a znovu se zvýšila soudržnost skupiny a společného „my“ viz kapitola *Vývojový model skupiny*.

Druhým mechanismem, který zasahuje do vývoje je mechanismus sociální reprezentace, kdy členové skupiny mají tendenci vnímat své skupinové názory jako správnější, než názory nečlenů skupiny. Členové skupiny mohou mít odlišné názory a zájmy, ale postupem času se utvářejí sdílená přesvědčení, na kterých se členové shodují, a jedinec si je zasadí do své

představy reprezentace (Výrost, Slaměník, 2008). Děje se tak skrze komunikační výměny, kdy jedinci zjišťují názory ostatních, diskutují o nich a porovnávají je tak se svými.

Tyto mechanismy probíhají na pozadí formování norem skupiny a rolování. Je nezbytné, abychom třídu dobře poznali a mohli se tak vyznat v skupinových normách, což znamená identifikovat projevy, jež jsou ve skupině žádoucí či naopak nežádoucí.

Jak jsem již zmínila výše, sociální normy jsou odrazem společného cíle skupiny, jenž je všemi členy zvnitřněn a přijímán. Platí tedy pro každého, ovšem ne každý člen skupiny může normy svévolně měnit. Změna normy musí být totiž přijímána i dalšími členy. Snadněji skupinové normy mění žáci s vyšší sociální prestiží. To, jak jedinec chápe skupinové normy a jak se podle nich chová, ovlivňuje jeho přijetí skupinou. Tyto normy jsou takzvaná nepsaná pravidla chování ve skupině a pro nově příchozího, stejně tak i pro méně sociálně zdatné jedince, je nesnadné se v sociálních normách orientovat. Takový jedinec si není jist, jaké projevy patří k jeho roli a co se od něj čeká. To, zda dodržuje normy a je konformní se skupinou, se dozvídá z přímých i nepřímých reakcí svých spolužáků.

Žák dostává na své chování zpětnou vazbu pomocí pozitivních nebo negativních sankcí. Mezi pozitivní sankce patří obdiv, přátelství, zapojení do skupiny, úsměv apod. Negativní sankcí v žákovském kolektivu je např. posměch, odmítání, pomluvy, výčitky, fyzické napadení aj. (Kořa, Trpišovská, Vacíková, 2013).

Třídní normy tak působí jako mantinely, co si jaký žák může dovolit, některé normy jsou platné pro všechny a jiné se vážou k roli jedince. Je důležité pro fungování skupiny, aby všichni žáci dodržovali stejné normy, které přijali za své.

Kdyby tomu tak nebylo, někteří ve skupině nepřijali sociální normy, a nechovali se podle nich, protože skupina nesytí dostatečně jejich potřeby. Na základě této frustrace si mohou vytvářet své podskupiny ve třídě, které mohou mít jiné skupinové normy vycházející z jiných cílů. Toto jednání může vést až k narušení fungování skupiny a skupinové identity.

1.4 Vývojový model utváření sociální skupiny

Pro vývoj skupiny je nejdůležitější částí formování norem a jak se jedinci s nimi ztotožňují, neboli, jak se identifikují s hodnotami skupiny.

Ráda bych zde představila velmi rozšířený a tradiční přístup, který se věnuje vývoji sociální skupiny. V našem výzkumu jsme vycházeli především z Tuckmanova modelu (Tuckman, Jensen, 1977). Tento model jsem si vybrala právě pro jeho vysokou citovanost a výzkumnou prověřenost. Který předpokládá několik fází skupiny. Pro náš výzkum byla důležitá fáze formování, kdy se žáci příliš neznají, nejsou diferencované všechny role a pozice ve skupině. Poté jsme naše testování opakovali zhruba po půl roce, kdy jsme předpokládali, že žáci jsou již adaptováni na nový kolektiv, role jsou rozděleny. Tyto třídy se mohly nacházet v různých fázích, což se projevilo při vyhodnocování dat.

Jelikož jsem vycházela z Tuckmanova modelu, ráda bych ho zde představila. Tuckman vychází z předpokladu, že skupinový život se skládá ze dvou sfér činností členů. První je sociálně emoční sféra, která se utváří dle chování a vzájemných vazeb mezi členy. A ta se dělí na tři podstádia:

- *testování a závislost* – děje se při seznamování mezi členy, jedinec například svými nářázkami testuje psychickou odolnost a přátelskost ostatních, poté přichází pocit závislosti a náležitost ke skupině
- Dalším podstádiem je *vnitroskupinový konflikt* – který odhalí, jak pevné vztahy ve skupině jsou, diferencují se role.
- Poté skupina může přejít do *vývoje skupinové soudržnosti a utváření funkčních rolí vztahů*.

Druhou hlavní rovinou je na úkol orientovaná činnost, kde probíhá výměna interakcí k dosažení společného cíle resp. *splnění úkolu*. Dělí se na podstádia *orientace a testování, emocionální reakce na úkol, otevřená diskuze a nová řešení*.

Tyto dvě roviny probíhají souběžně a vzájemně se ovlivňují a vytvářejí pět vývojových stupňů, které Tuckman a Jensen (1977) popsali takto:

1. Formování – žáci se seznamují, nejsou stanovené pozice a role, převládá nejistota ohledně spolužití a fungování ve skupině
2. Bouření – jedinci chtějí, aby také skupina uspokojovala jejich osobní potřeby, snaží se sebeprosadit, dochází ke konfliktu mezi žáky, kteří mají odlišné potřeby, patrný boj o pozice
3. Normování – práce jedinců na spolužití, definují se normy chování, hodnoty, rozdělují se role, sdílí společné cíle hodnoty a podobné očekávání
4. Optimální výkon – vztahy jsou stabilizované, shoda na cíli, společně kooperují, každý zastává svou roli

5. Ukončení – skupina dospěla do svého konce, buď formální ukončení, nebo dobrovolné rozpuštění skupiny, která dosáhla svého cíle, nebo již přestala plnit svou funkci a sytit potřeby členů skupiny Tato fáze byla přidána dodatečně (Tuckman, Jensen, 1977).

Tuckmanův model vývoje skupiny byl kritizován pro svoji staticnost. Dnes se k tomuto modelu přistupuje tak, že skupina může procházet jednotlivými stádii, která jsou různě dlouhá, mohou se opakovat a některé skupiny si nemusí projít všemi stádii, přesto však si udržuje svou platnost a užitečnost.

2 Sociální status žáka ve třídě

Dle Fontany (2014) vzniká téma sociálního statusu ve všech společenských institucích, kde vzniká hierarchie rolí. Nemáme teď na mysli oficiální hierarchii v rámci školy od vedení až po například personál údržby, ale zajímá nás sociální status mezi žáky.

Co to je sociální status a jak je definován? Někteří autoři definují sociální status jako sociální prestiž ve skupině (Howe, 2010; Hewstone et al., 2009). Také v této práci budu používat významu sociální prestiž v záměnnosti za sociální status.

Jaký žák bude mít pro třídu sociální status, a jaká bude jeho sociální role, určují dva typy činitelů, které se dají rozdělit na vnější a vnitřní.

Mezi vnější patří, jak dlouho je žák součástí třídy, jeho předchozí zkušenosti, jaké očekávání jsou na něj kladeny od spolužáků, postoje učitelů k němu, absence, rodinné zázemí a také v neposlední řadě fyzický vzhled žáka. Mezi vnitřní činitele se řadí emoční inteligence žáka, kreativita, sebedůvěra, ambice, angažovanost pro třídu, studijní úspěšnost, inteligence, adaptabilita nebo schopnost komunikace (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Mezi hlavní diferenciativní kritéria patří dle Brauna, Markové a Nováčkové (2014) sociální přitažlivost (obliba) a míra osobní moci resp. prestiže ve třídě. Hrabal (2002) dodává ještě jedno kritérium a tím je kompetence žáka.

Kompetenci nemyslí Hrabal jen školní úspěšnost žáka, dokonce v tomto věku může školní úspěšnost spíše snižovat jedincův status. Adolescenti si v tomto věku cení zejména specifické dovednosti, hlubšího zájmu, profilování se ve svém oboru, fyzickou zdatnost, nebo také osobní vytrvalosti oproti ostatním. Kompetence souvisí se sebeprosazením a má tak blíže k vlivu.

Tato kritéria by se dala zredukovat do dvou rovin, které sytí sociální status:

1. rovina je potřebná k sebeprosazení, regulace druhých – zahrnuje kategorii vlivu i kompetenci, obě značí sílu.
2. rovina vychází z potřeby citových vztahů – zahrnuje kategorii obliby, potřeba vytvářet přátelství, ale také zahrnuje kompetenci morálního usuzování, soucitu. Odráží spíše vnitřní charakteristiky jedince.

Při posuzování jednotlivých členů skupiny podle statusu může docházet k různým zkreslením. Tato zjednodušení se projevují zejména v mladých, nově etablovaných kolektivech. Patrná je zde tendence nepřesné a povrchní diferenciací, černobílému vidění, zevšeobecnování, bagatelizace případných zjištěných disonancí či používání implicitních teorií osobnosti, toto vede k tendenci příliš nerozlišovat jednotlivé členy. Samozřejmě se v určité míře tyto tendence projevují také u kantorů, čímž dochází k poklesu objektivitě při hodnocení a rozlišování žáků.

Navíc při případném rozporu ve vnímaném statusu bývá zvýšit status i ve směru jiném. Je to způsobeno především skupinovým hodnocením a tendencí žáka vyhovovat očekávání ostatních lidí. Toto vyrovnání se může dít u jedinců s vyšším statusem, stejně jako nižším, u nich samozřejmě směr vyrovnání má méně příznivý směr (Lašek, 2007).

Sociální status se může projevovat i v interpersonální komunikaci. Na formální i obsahové úrovni bude rozdíl, zda žák hovoří se svým spolužákem nebo s ředitelem. Sociální status přitom vychází z role a sociální pozice jedince (Fontana, 2014). Můžeme si všimnout také rysů v komunikaci mezi žáky, když ti oplývající vyšším sociálním statusem, mají hlavní slovo, mohou vtípkovat na adresu spolužáků s nižším sociálním statusem, ale tito žáci nemohou takto mluvit se žákem s vysokým sociálním statusem apod.

2.1 Role spolužáka

Důležitou součástí naší socializace jsou naše sociální role, jež jsou nám přiděleny, potažmo je (ne)přijímáme. Právě přijetí role je důležitou součástí socializace. Pro přiblížení zde předkládám vystižení, co sociální role představuje: „*Sociální role je komplex normativně daného, očekávaného a požadovaného chování.*“ (Vágnerová, s. 216, 2001).

Každá sociální role je ovlivněna individuálními odlišnostmi každého z nás. Dle Vágnerové (2001) sociální role modifikuje sociální vývoj žáka tím, že se stimuluje určité chování vhodné k dané roli. Dále se tak děje prostřednictvím sociálního hodnocení, které některé projevy potlačuje a jiné podporuje. Naše role je různým způsobem integrována do našeho sebepojetí a dává nám pocit vlastní hodnoty.

Tím, že sociální role mají na nás tak velký dopad, věnovala jsem tomuto tématu následující kapitulu, kde bych chtěla popsat, jaké nejčastější role jsou žákům v rámci třídní skupiny přidělovány, jaké faktory ovlivňují postavení žáka ve třídě a jaké obvyklé strategie si žáci volí, aby si svou roli udrželi nebo ji naopak změnili.

Vágnerová (2001) píše o významu přijetí role spolužáka jako o velmi důležité, která odráží sociální vývoj dítěte. Přijetí role je komplex požadavků, kterým dítě musí dostát, navíc role spolužáka není jednoznačně určena. První zkušenost může být přitom určujícím zdrojem další sociální zkušenosti v jiném sociálním prostředí.

Pokud dítě je přijímáno kolektivem, může mu skupina sloužit jako zdroj citové jistoty a bezpečí. Naopak v případě neúspěchu ve skupině může vyvolávat pocity ohrožení. Dětská skupina také

dítě může podněcovat, žáci se v určitém věku nejlépe učí observací, viz Bandura (1986) a jeho teorie sociálního učení.

Vrstevnická skupina dítěti poskytuje referenční rámec, kde se může seberealizovat, snažit se prosadit, kde dostává okamžitou zpětnou vazbu na svůj výkon a chování.

Také vrstevnická skupina vytváří tlak na jedince. Skupina vyžaduje po svých spolužácích, aby respektovali normy skupiny a byli s ní konformní.

S konformitou souvisí také vytvoření sociálního Self, tzv. sociální identity. Někteří jedinci jsou více nezávislí na skupině, preferují své vlastní cíle před cíli skupiny, někdy se sami vyčleňují, hovoří spíše o sobě v první osobě, o svých úspěších a ambicích. Jedinci s rozvinutým sociálním self upřednostňují cíle skupiny, často začínají věty slovy „my“ „náš cíl“ (Markus et al., 1996). Navíc ve věku adolescence mají pro žáky větší význam pravidla skupiny, než formální pravidla školy. Zvyšuje se také sociální percepce žáků, přestože platí základní fenomény jako v každé skupině, kdy se skupina diferencuje poměrně záhy po vytvoření, skupina si nejprve všímá nápadných jedinců (Fontana, 2014).

Sociální usuzování adolescentů má z pravidla větší hloubku, není tak rigidní jako u mladších žáků, kteří více dbají na vnější znaky (jak se druzí oblékají, jak se učí). Tito žáci se již dovedou zamýšlet nad tím, jaký ten člověk opravdu je, přestože například vzhledově nezapadá do jejich skupiny (Macek, 2003; Santrock, 2010).

S tím souvisí i skutečnost, že žáci začínají zpochybňovat platná pravidla zejména formální. Dle Kohlbergových stádií morálního vývoje, by se adolescenti mohli nacházet ve stádiu *Poskonvenční morálky*, které se dělí na dvě podstádia a prvním podstádiem je:

- *společenská úmluva čili užitečnost a práva jedince*. Toto stádium se vyznačuje smyslem pro spravedlnost, ale není to slepé následování pravidel, spíše naopak s sebou přináší přemýšlení nad proměnlivostí pravidel a snahu o jejich změnu.
- Druhé podstádium se nazývá *univerzální etické zásady*. Jedná se o stádium, které je završením morálního vývoje, i když někteří jedinci ho nemusí dosáhnout. Takto uvažující jedinec, jenž dovede zhodnotit všechny okolnosti a rozhoduje se až na základě jejich poznání. Rozhodnutí jedince je nezávislé na morálce druhých a domnělé oprávněnosti (Kohlberg, 1981).

Většina žáků v prvních ročnících střední školy se pohybuje spíše v prvním podstádiu poskonvenční morálky a někteří spolužáci se mohou posouvat k univerzálním etickým zásadám.

Zmiňuji tyto stádia zde proto, abychom si uvědomili, že někteří spolužáci mohou jít s jinými spolužáky do konfliktu, protože adolescenti více posuzují své spolužáky podle jejich rozumové vyspělosti, morálky apod. (Hrabal, 2002).

Kohlbergova stádia čelila kritice, že toto morální usuzování je bližší maskulinnímu usuzování, kde principy jsou nadřazeny okolnostem. Mohli bychom tuto morálku přirovnat ke Kantovu morálnímu imperativu. Naopak děvčata mohou být v nevýhodě, protože se rozhodují podle jiných principů. Carol Gilliganová (2001) kritizovala Kohlbergova stádia jako příliš jednostranně akcentovaná. Dívky se podle ní rozhodují s větším ohledem na vztahy, dovedou více soucítit, jejich morálka je pružná, mění se podle okolností, které vedla k určitému jednání, na každou situaci nazírají jako na jedinečnou. Nepodřizují se jednomu univerzálnímu pravidlu bez ohledu na druhé, jednají s přihlédnutím k jedinečnému.

Ve školní třídě to můžeme vidět na tom, že se děvčata více zastávají druhých, někdy se vnímají jako „správnější, zodpovědnější, dospělejší“ než chlapci v jejich třídě. I při porušování pravidel mnohdy přemýšlejí o tom, jak to změní vztahy s druhými, mohou proto chlapce někdy okřikovat, nebo mírnit jejich přesvědčení. I přes v mnohém oprávněnou (a podnětnou) kritiku Gilliganové, zůstává přínos Kohlbergovy práce a jsem přesvědčena, že je velmi důležité tato stádia a odlišnosti znát. Například žák, který bude na střední škole stále ve fázi konvenční morálky, se bude chtít svých chováním zavděčit autoritě a bude rigidní v dodržování zákonů a pravidel. Tato rigidita bude narážet na postkonvenční morálku spolužáků, čímž se bude dostávat do konfliktu s ostatními. V tomto případě, kdy normy skupiny budou jiné, než zastává on, bude skupina pravděpodobně na jedince uvalovat negativní sankce.

2.2 Faktory ovlivňující postavení žáka ve třídě

Ráda bych se věnovala konkrétním typům žáků, kteří mohou být z různých důvodů ve školní třídě vyčleňováni.

Sociální problémy žáků rozděluje Braun et al. (2014) podle vzniku. Jedním z problémů může být obtížný proces separace od rodiny, poté zapříčiněné problémy v socializaci dětí ve školním prostředí a také rozlišuje potíže vzniklé odlišnou sociokulturní zkušeností.

V každé třídě se objevují jedinci na první pohled nápadní, kteří mohou mít ve školní třídě zvýšenou vulnerabilitu, těmi jsou dle Brauna et al. (2014) jedinci s následujícími charakteristikami:

Výrazně starší/vyspělejší žák může být ve třídě ohrožen izolací. Někdy se může stát terčem útoků, nebo naopak být iniciátorem dění ve třídě.

Studijně neúspěšný žák – toto vnímání může ovlivnit jeho sebeobraz. Opět zde záleží na konkrétní skupině a normách, které vyznává. Někdy se studijně neúspěšný žák totiž může stát leaderem třídy. Ve třídě, kde jsou normy nastavené na výkon a studijní výsledky, může být naopak považován za outsidera a být za své studijní výsledky odmítán.

Žák, který opakuje ročník – je v nevýhodné pozici, žáci i učitelé už ho znají a mají ho zaškatulkovaného v určité roli. Tento předsudečný postoj může být dokonce natolik intenzivní, že může jedince frustrovat a tuto frustraci vyjadřovat (právě) skrze kompenzaci nevhodným chováním.

Talentovaný žák – opět záleží na normách skupiny, někdy může být tento žák motorem a oporou skupiny, někdy naopak může být odstrkován a odmítán jako zdroj konkurence.

Integrovaný žák – žák, na kterého učitelé berou zvýšený ohled při práci i hodnocení, může mít i asistenta. Často se setkáváme s tím, že takovýto jedinec je odmítán třídou, která mu závidí jeho „výhody“ a pozornost učitelů, nebo naopak je terčem lítosti a není rovnocenným spolužákem, což ovlivňuje jeho sebevnímání.

Dalším problémovým typem je výrazně *maladaptovaný žák*. Tento jedinec má výrazné nedostatky v socializaci kvůli nedbalé výchově. Jeho hodnoty a osobní hranice jsou posunuté a jeho sebekontrola je také často narušena. Dostává se do konfliktu se spolužáky tím, že nerespektuje třídní normy jak oficiální, tak neoficiální. Jedním z konkrétních příkladů takového žáka je agresor, který si své frustrace kompenzuje násilím.

Dalším typem ohroženého žáka je *outsider třídy*. Jedná se o žáka introvertního či sociálně nezralého. Převládající přílišná staženost do sebe upoutává pozornost ostatních žáků, tito vrstevníci mu často nerozumí a odmítají ho.

Dle Brauna et al. (2014) označují za další typ rizikového žáka tzv. *typ šedivého dítěte*. Jedná se v podstatě o „neviditelného“ spolužáka, nezajímá ostatní a nevědí, jaký afektivní postoj mají k němu zaujmout.

Potíže pro svou odlišnost může mít i psychiatrický žák či jedinec z jiného sociokulturního prostředí, ke kterému učitelé zaujímají odlišný postoj a ostatní vrstevníci mají problém mu porozumět. Jinou potenciální obětí může být *žák ze sociálně slabšího prostředí*. Tito žáci bývají často diferencováni mimo skupinu jako nehodící se, nepatřící do „party“. Jeho izolovanost je také odvislá od skupinových norem.

Další žák, který může svým spolužákům být na obtíž, je *žák s jinou referenční skupinou*. Tento žák může být svými spolužáky negativně hodnocen, protože neuznává sociální hodnoty skupiny

a žáci vnímají, že mu jejich skupina není dost „dobrá“. Někdy naopak se tento žák stává hoden obdivu tím, že má například kamarády ve vyšších ročnících či v očích spolužáků patří do atraktivní subkultury.

Obtížné to má ve školní třídě také *sociálně nezralý žák*, který má nedostatky v sociální oblasti. Nejčastěji v komunikaci s vrstevníky. Může být tento jeho „handicap“ způsobem protektivní výchovou, nebo naopak zatěžováním žáka nepřiměřenou „odpovědností“ ke svému okolí či sourozencům. Takový žák je úzkostný a neumí mimo dospělých komunikovat se svými vrstevníky, může působit předčasně dospěle nebo naopak nezrale.

Zejména v době řešení své identity může mít v kolektivu problém *žák, který pochází z dětského domova, nebo je v pěstounské péči*. Zejména pokud narušuje zažité normy a má problémy se svým chováním (Braun et al., 2014; Hrabal, 2002).

V adolescenci a prepubertě je citlivým tématem sexuální orientace a identita. Žáci, kteří se odlišují od heterosexuální normy nebo se odchylují od své genderové identity i role, se mohou stát terčem homofobie a z ní plynoucí agrese (Janošová, 2008).

2.3 Strategie studentů pro začlenění se do skupiny

Někteří žáci jsou úspěšnější ve svém působení na ostatní, zastávají prestižnější sociální pozice než jiní. Na tyto rozličné strategie, jak se začlenit ve skupině a získat sociální status, jsme zaměřili také náš výzkum. Někteří studenti, kteří oplývají sebereflexí a rozvinutou sociální percepcí, volí vhodnější strategie pro získání sociálního statusu, které se jim osvědčily. Jiní studenti, kteří sebereflexí nemají tolik rozvinutou nebo činí v sociální percepci chyby, se z těchto důvodů dopouštějí nevhodného chování.

Vágnerová (2001) popisuje základních devět strategií při začleňování se do skupiny. Těmi jsou:

1. Sdílení – potřeba sdílet specifický prostor (fyzický i psychický), ochota přijímání a opětování darů, vztahy založené na reciprocitě a sdílení např. žáci vedle sebe sedí, schází se u lavice, půjčují si pomůcky apod.
2. Podpora a pomoc – většinou velmi ceněné skupinou a zároveň citlivě reagují na neposkytnutí pomoci, jedná se o ochranu spolužáka před učitelem, jinými žáky z jiných tříd, projevem může být zastání se spolužáka, zejména ve starším školním věku, dát spolužákovi něco „opsat“.

3. Napodobování – typičtější pro mladší školní věk, děti napodobují svého úspěšného spolužáka, chtějí mít stejné věci jako on, hovoří jeho slovníkem, ve starším školním věku se to projevuje jako konformita se skupinou, respektování třídní identity.
4. Předvádění a vytahování – chápáno jako potvrzení vlastní sebehodnoty před skupinou, někdy i za cenu lživého vychloubání se a zveličování svých úspěchů a vlastností.
5. Soupeření, rivalita – slouží k potvrzení vlastních kvalit se sobě rovným soupeřem, je zde patrná touha po prosazení se, ale zároveň zůstat akceptován, nevyčlenit se tím.
6. Žalování – jedná se o projev své vlastní obrany v situaci, kdy dítě neví, jak se má bránit, někdy se snaží na sebe upoutat tím i pozornost, typické pro mladší školní věk, později odsuzováno a považováno za vážné provinění vůči sociálním normám, považováno za „zradu“.
7. Posmívání – snaha o znehodnocení jiného žáka, je otázkou prestiže posmívání vrátit a nenechat si to líbit.
8. Vnucování se, podlézání – jedná se o neimponující strategii značící nízký sociální status, snaha o nalezení jiné sociální akceptace, do této kategorie patří také uplácení, šaškování a posluhování.
9. Agresivní chování, prosazování násilím – možný projev neschopnosti získat žádoucí postavení přijatelnějším způsobem nebo neznalost norem, často se vyskytuje zejména u chlapců, souvisí s jejich postavením ve skupině, avšak nesmí porušovat tolerovanou skupinovou hranici.

Ve školní třídě střední školy je velmi časté, protože má větší počet žáků i nad 25, že se třída diferencuje a vytváří se podskupinky a dále se diferencují dílčí role, kterým se budu věnovat v následující podkapitole. Právě strategie žáků mají na formování podskupin velký vliv. Někteří žáci, vytváří podskupiny na základě blízkosti, sedí blízko sebe, viz *strategie sdílení*. Jiní naopak tvoří podskupiny na základě nápodoby, podobnosti, které se projevuje třeba tím, že je spojuje příslušnost k určité skupině, může se jednat o sportovní skupinu nebo sounáležitost k hudebnímu žánru. V běžné třídě se vytváří tzv. jádro skupiny, tvořené výraznými jedinci, kteří se podílí na životě skupiny a ovlivňují ho zásadním způsobem (Krejčová, 2011).

2.4 Kategorie sociálních pozic ve školní třídě

V realizaci role se projevují individuální osobnostní rozdíly nositele. Hrabal (2002) roli přirovnává k divadelní roli, každá role je napsána/určena autorem respektive vůdce, který má

nějaké představy a očekávání, jak má tato role vypadat, ale bude zde pravděpodobně rozdíl mezi tím, jak byla role zamýšlena a jak ji herec/jedinec ztvárnil.

Některé role se ve skupině musí objevovat vždy, když zůstaneme u neformální struktury, tak to bude role vůdce. Role vůdce se vynořuje záhy v prvním vývoji skupiny – období normování (Tuckman, 1977). Vůdce je osoba ve skupině s největším vlivem, ovšem nemusí být nutně ta nejoblíbenější. Tento zdánlivý paradox je vysvětlen v konceptu duálního vůdcovství od Balese a Parsonse (Bales, Slater, 1955). Ti ve svých výzkumech malých skupin zjistili, že je potřeba dvojího vedení – instrumentálního a expresivního. Pod pojmem instrumentální vedení se rozumí prosazování cílů skupiny, jejímu směřování, rozdělování zdrojů či koordinaci členů. V tomto ohledu má daný jedinec nejvyšší vliv ve skupině. Naproti tomu expresivní vedení v sobě obsahuje starání se o soudržnost skupiny skrze ovlivňování jejích hodnot. V popředí jsou tedy solidarita, spolupráce a harmonické vztahy. V tomto ohledu bývá daná osoba označována jako nejoblíbenější. Z daných charakteristik je patrné, že oba tyto typy vedení vyžadují odlišné nadání a schopnosti, někdy dokonce jdou tyto požadavky proti sobě. Z toho důvodu nebývá ve většině případů toto vůdcovství prezentováno jednou osobou. I přesto může být skupina efektivní, pokud je dobrá spolupráce mezi oběma vůdci.

Ráda bych přešla k pozicím žáků ve skupině, kteří jsou významné. Budu vycházet z Hrabalovy koncepce, protože jsem pro diagnostiku vztahů používala Hrabalův sociometrický dotazník SORAD a analýza vztahů zahrnuje, jak hodnocení vlivu, tak oblíbenosti a výsledky vypovídají o sociálním statusu žáků. Některé kombinace, které se v našem výzkumu objevovaly, mohu s těmito popsanými pozicemi porovnat, a proto se jim zde věnuji.

Hrabal (2002) odlišuje tyto sociometrické pozice:

1. Neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák – pro vývoj nevýhodná kombinace pozic, dokazuje na sociální maladaptaci, která živí odmítání třídou a podporuje další nežádoucí chování jedince. Pro uvedené žáky je časté, že se projevují agresí, buď fyzickou, nebo přílišným sebeprosazováním se, upozorňováním na sebe, někdy vzbuzuje strach v ostatních a ještě více prohlubuje propast mezi ním a ostatními. Tento jedinec reaguje neadekvátně na své nedostatky tak i na spolužáky a jejich chování. Hodnotí své spolužáky spíše jednoduše, má malou schopnost analýzy projevů, selhává také v sebepercepci. Své nedostatky si vyrovnává sebepřečehováním anebo sebepodceňováním.
2. Izolovaný žák – jedná se o žáka, který není odmítán ani přijímán a je nevlivný, někdy označován jako v „sociometrickém stínu“. Někdy izolace může být i forma odmítnutí skupinou. Často tento typ žáků definují jednostranné vazby, v sociometrii tyto žáky

hodnotí i po několika letech jako „neznám ho“ nebo „nezajímá mě“, je potřeba rozlišovat, zda žák citlivě prožívá svou pozici, nebo zda se jedná o žáka se sníženou potřebou sociálního kontaktu, který je považován za ne kolektivního, ale je tolerován. Vždy je v těchto případech žádoucí, když se je jeho pozice kompenzována jednou nebo více přátelskými vazbami.

3. Žák ve vedoucí pozici – vlivní a oblíbení žáci s různým stupněm školní úspěšnosti, jedná se o žáka, který nejvíce svými charakteristikami odpovídá potřebám skupiny, normám a hodnotám. Právě tito žáci ovlivňují dění ve třídě, včetně postojů druhých k sobě navzájem, ke škole, k autoritě. Jeho pozice je podmíněna osobností jedince i skupinou. Tato pozice může odkazovat ve třídách se zdravými sociálními normami na osobnostní kvality jedince. Je to výhodná pozice, žák si zde může sytit svoje potřeby, je naplněná potřeba seberegulace apod. Hrabal varuje před tím, když žák zůstává dlouho v této pozici, že se nenaučí snášet sociální frustraci a tím je nepřipraven na budoucí konflikty. Toto se může dít u žáků, které byli po většinu své docházky vlivní i oblíbení na základní škole a špatně se adaptují v novém kolektivu na střední škole.
4. Vlivný, méně oblíbený žák – tento jedinec má vysoký podíl ve vlivu na ostatní bez ohledu na to, jak si stojí v oblibě. Důležitým ukazatelem z diagnostického hlediska je, jaký je rozdíl mezi oblibou a vlivem. Ideální kombinací může být slabá převaha vysokého vlivu nad oblibou, jedná se o velmi příznivou variantu sociability. Mírně slabší oblíba zpravidla vychází z toho, že jedinec musí koordinovat ostatní ve skupině, hlídá dodržování norem a klade požadavky. Jakmile je velký rozdíl mezi vlivem a oblibou, může to odkazovat na necitlivého vůdce, který nerespektuje potřeby druhých a neopětuje. Mimo jiné může signalizovat až nezdravý sociální vývoj žáka a problematické působení ve skupině. Tito žáci používají jako strategii, aby dosáhli svého - psychických a někdy i fyzických sankcí, vyvolávají konflikty a mnohdy se mnozí přidají na jejich stranu, mohou být motivováni z odplaty vůdce.
5. Oblíbený, méně vlivný žák – žáci velmi oblíbení s podstatně menším vlivem, jejich působení je spíše nenápadné, nemají moc podíl na normách skupiny, ani se neangažují v přerozdělování úkolů, mohou působit celkem nenápadně, ale výrazně ovlivňují normy interpersonálního typu. Jsou to jedinci altruističtí, empatičtí, dobře naladěni, mohou dobře působit jako vzor, jsou nekonfliktní. V jejich povaze převyšuje dávání nad brání, když nepočítáme „zisk“, který mají ze zpětných vazeb ostatních, kterým pomáhají. V sociometrii je označují jako milé, upřímné, pomáhající, hodné, kamarádké. Někdy tato pozice může být i nevýhodná, protože stimuluje jednostranně

sociální vývoj, těmto jedincům se nemusí dostávat seberealizace, je zde riziko bezhraničního „dávání“, ale také neschopnost podílet se na vyšších cílech skupiny. Někteří jedinci zejména na začátku formování skupiny mohou obsazovat tuto pozici, přestože jejich zájem o druhé je jen povrchní a používají ho jako manipulaci druhých a uspokojení svých zájmů.

6. Žák v nevýrazné pozici – či spíše žáci v nevýrazné pozici, jelikož se jedná o nejpočetnější skupinu, je těžké tuto skupinu žáků nějak charakterizovat. A to zejména z toho důvodu, že jejich osobnosti jsou proměnlivé a jejich pozice se může během fungování skupiny měnit (Hrabal, 2002).

Jiný přístup zvolil Nakonečný (2009), který definuje šest výrazných sociometrických pozic. Našli bychom přitom vzájemné paralely mezi popsány typy, ovšem Nakonečný přidává jednu sociometrickou pozici, která se od Hrabalových odlišuje a tím je „šedá eminence“. Pro úplnost a srovnání uvádím šest typů sociálních pozic dle Nakonečného (2009).

1. Hvězda – jedinec s nejvyšším součtem obdržení voleb dle Hrabala „*Žák ve vedoucí pozici*“
2. Outsider – jedinec, který chce do třídy patřit, dává mnoho voleb a sám není volen, odmítán skupinou. Dle Hrabala „*Izolovaný žák, ale i neoblíbený, nevlivný a málo školně úspěšný žák*“
3. Izolát – není volen a nevolí, působí, že se o dění ve třídě nezajímá, nechce patřit do skupiny, skupinou je ignorován. Dle Hrabala „*Izolovaný žák*“
4. Šedá eminence – prostřednictvím hvězdy ovlivňuje skupinu, je nenápadný, často stojí za změnami v pozicích ve třídě. Tohoto žáka bychom mohli hledat mezi průměrnými žáky tedy „v nevýrazné pozici“ se silným vztahem k třídní hvězdě, sociometrie by ho mohla také odhalit jako skrytého vůdce.
5. Antihvězda – získal nejvíce negativních voleb, opak hvězdy, dle Hrabala jím může být 1. typ.
6. Jedinec s ambivalentním statutem – tento jedinec dostává ambivalentní vazby, některá část skupiny ho preferuje, druhá odmítá. Dle Hrabalovy koncepce se může jednat o „*Vlivného a méně oblíbeného žáka*“.

Krejčová (2011) uvádí, že žáci jsou nejčastěji řazeni do kategorií populárních, průměrných a odmítaných, opomíjených a kontroverzních. Podobně jako Hrabal uvádí nejproblematictější postavení odmítaných žáků, kteří vykazují největší míru nepřizpůsobení se třídě i škole, jsou

často ohrožení školním neúspěchem. U chlapců se projevovala externalizace svých sociálních deficitů v sociálních dovednostech pomocí agrese. Dívky své problémy spíše internalizovaly a stahovaly se do izolace.

Specifické postavení mají opomíjení žáci, kteří se na první pohled neliší od průměrných žáků, ostatní o nich moc nevědí, jako by byli neviditelní.

Krejčová (2011) zmiňuje i pozici kontroverzní osobnosti skupiny, také se na první pohled neliší od ostatních, přesto je hodnocena výrazně negativně. Může za tím stát neadekvátní chování, které není v souladu s normami. Kontroverzní pozici bychom mohli připodobnit k „Antihvězdě“.

V literatuře se můžeme setkat také s pojmy alfa, beta, gama, omega, které označují sociální pozice (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Pozicí alfa je myšlen vůdce skupiny, někteří vůdci působí skrytě na první pohled, učitelé ho nemusí identifikovat, autoři hovoří, že ve skupině mohou být 2-3 jedinci s alfa postavením.

Pozicí beta je myšlen člen skupiny s nízkým sociálním vlivem, přijetí nebo spíše toleranci skupiny si získává skrze své kompetence, nejčastěji školní.

Na pozici gama se umísťuje člen skupiny, jenž je pasivní, přizpůsobivý, snadno se identifikuje s alfou. Těchto typů žáků je většinou větší počet ve třídě. Dle autorů se vyznačují dvěma výraznými rysy. Jedním z rysů je rigidita postojů a nechuť ke změnám, a zároveň ambice stát se alfou, na kterou žálí a zároveň jí obdivují.

Omega pozicí je myšlen žák, který se neidentifikuje se třídou. Stojí mimo třídu, opět bychom mohli přirovnat k izolovanému žákovi nebo odmítanému dle Hrabalovy koncepce (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Vágnerová (2001) dodává ještě jednu roli a tou je obětní beránek skupiny, který slouží pro odreagování frustrace skupiny tím, že se skupina snaží najít negativně hodnoceného spolužáka, umožňuje některým žákům se posouvat ve vertikální stupnici pozic výš. Někdy může obětní beránek dočasně třídu i spojovat, žáci se mají proti komu vymezovat.

Tyto uvedené sociometrické pozice mohou používat také při svém sociometrickém rozboru tříd k vyjasnění sociálních pozic.

3 Adolescence

V následující kapitole bych se chtěla věnovat tématu adolescence, které je nejen dle mého názoru specifickým vývojovým obdobím plným zranitelnosti a přerodu, a proto je třeba mu věnovat zvláštní pozornost. Helus (2004) o období adolescence hovoří jako o největší hrozbě rozvoje člověka. V tomto období se formuje jednak naše osobní identita (tedy to, kým jsme), procházíme mezi různými společenskými rolemi, zároveň druzí na nás kladou také rozdílné nároky, se kterými se musíme vyrovnat. Je to také období, kdy více spoluurčujeme svůj život, rozhodujeme se o další profesní cestě, když si volíme střední školu, preferujeme určité zájmy apod. V tomto období nabývá také velké roli vymezení se, umět ohraničit svůj fyzický i psychický prostor, tzv. „kdo jsem já a co umím“. Také je adolescence často přirovnávána ke krásnému mládí, plné elánu, kdy se adolescenti vrhají do nových situací, zkouší nové věci, sebepoznávají se skrze ně. Stále o nich částečně rozhodují rodiče, ale již se na své budoucnosti sami více podílí a formují se jejich vlastní názory nezávisle na rodině.

Riziko vývoje nastává právě v tomto období, pokud si jedinec přináší nevyřešené úkoly z období pubescence do období adolescence. Adolescence tak není klidným obdobím z nalezení své životní orientace.

Adolescence teprve nabývá s rozvojem civilizace a kultury na významu. Biologické zrání se v posledních desetiletích urychluje, pubescence nastupuje dříve. Máme zde vyvinutého jedince vykazujícího sekundární sexuální znaky, který ovšem ještě není zralý „společensky“. A právě adolescence je přechod mezi pubescencí a dospělostí, kdy se jedinci učí být dospělými, učí se své role, získávají určité postavení, kvalifikovanost, míru občanské odpovědnosti apod. Na druhé straně dochází k prodlužování období adolescence. Lidé ve větší míře odkládají dokončení školy, uzavírání sňatku, samostatné a nezávislé bydlení či se později profesně specializují a v pozdějším věku nachází svou identitu (Santrock, 2010). Období adolescence neexistovalo vždy a nebylo takto dlouhé. „Jeho délka vyjadřuje rostoucí nároky na dospělost a svébytnost osobnosti,“ (Helus, 2004 s. 214).

Abych mohla vysvětlit, proč toto období je tak zranitelné, musíme si připomenout, jaké úkoly si jedinci mohou přenášet z pubescence do adolescence jako nevyřešené. Dle Heluse (2004) je těchto úkolů pět. Jedním z nich je přijetí vlastního těla jako hodnoty. Tento vývojový úkol není vůbec jednoduchý, protože v tomto období probíhají dramatické změny vlastního těla, od růstu ochlupení, pohlavních orgánů, váhy, tělesných proporcí, výšky, změny hlasu ale také změna kvality pleti. Pubescenti mohou mít strach z toho, jak je ostatní budou vnímat a jestli budou pro druhé (sexuálně) atraktivní.

Dalším vývojovým úkolem je vymezení své sexuální orientace a uvědomění sebe v genderovém řádu, kdy genderové uvědomování prostupuje všemi vývojovými fázemi. Jedinec se tímto uvědoměním významně vymezuje pro sebe i pro ostatní. Také zde hraje roli proces identifikace s osobami stejného či opačného pohlaví. Přitom je velmi důležité, jaké vzory k identifikaci kolem sebe jedinec má, zda mu dost imponují, nebo si vybere jiné vhodnější nebo méně vhodné. Jedná se zároveň o akceptaci své genderové role i se souborem očekávání a projevů chování k jedincům opačného pohlaví.

Třetím úkolem je akceptace svého sociálního postavení mezi vrstevníky. Tím je zejména pocit náležitosti ke skupině, zažít si pocit přijetí, jaké to je být v partě jedinců mi podobných, kteří oceňují mou osobu a mé nápady. Je to otázka vybalancování, jak obstát mezi druhými a zároveň, jak nepodlehnout skupinovému tlaku. Najít způsob, jak být akceptován, ale zůstat sám sebou. Také se v tomto období učí zodpovědnosti za sebe, za druhé, učí se řešit konflikty, spolupracovat ale také, jak se vyrovnávat s odmítáním druhých (Helus, 2004).

Osobně jsem si na počátku výzkumu kladla otázku, zda si převádíme minulé zkušenosti s druhými z předchozích období i do dalších sociálních vztahů, nebo zda začínáme psát novou životní etapu. Právě na základě této příčiny zde zmiňuji i pubescenci, která je nezbytná k pochopení vývojových úkolů v adolescenci. Zvládnutí nebo nezvládnutí těchto vývojových úkolů v pubescenci může výrazně ovlivňovat startovací pozici adolescentů na střední škole.

Čtvrtým vývojovým úkolem je vytyčování životních plánů a perspektiv (Helus, 2004). Tento vývojový úkol má počátky v pubescenci, kdy si dítě klade na sebe nároky a má se sebou plány adekvátní k jeho reálné perspektivě. Úplnost tohoto vývojového úkolu přechází do adolescence, kde je více patrné, jak jedinci chtějí hledat a následně dávat najevo svou identitu. Jedinci, kteří započali hledání své identity již v pubescenci, vnímají svou odpovědnost za sebe a své jednání, dovedou lépe rozlišit své schopnosti a rozvíjet je. Ti mají v období adolescence výhodu oproti těm, kteří tento vývojový úkol nezvládli. Naopak ti, kteří nepoložili ani základy nějaké sebeperspektivy a osobních plánů (či je položili zatím velmi vágně a neurčitě), se mohou dostávat v adolescenci do neustálého pochybování o sobě a hledání sebe sama. V protikladu k nim může u jedinců mající tento vývojový úkol splněný docházet k plnému rozvíjení jejich specifických dovedností, zájmů a profesního směřování. Tito jedinci si jsou jistější v tom, kým jsou, co umí, netápou kolem sebe a nepodléhají tolik sociálním tlakům.

Posledním vývojovým úkolem je ustát proměnu vztahů k rodičům a zároveň zůstat ve vztahu. Úkolů, které jsou na pubescenty kladeny, je opravdu hodně a jsou nesnadné. V případě nevyřešení těchto úkolů v pubescenci se tyto úkoly stávají v adolescenci ještě těžší, problémy se vyostřují a jsou více ohrožující, než tomu tak bylo v předchozím období. I z tohoto důvodu

Helus (2004) označoval období adolescence jako velmi křehké a ohrožující. Odkládané problémy a nevyřešené úkoly, mohou vyvolávat v adolescenci období hluboké krize identity, které má dalekosáhlé důsledky pro další život. Pokud adolescent nedovede najít zdravé strategie zvládání této krize, může před ní utíkat do maladaptivních vzorců chování a závislostí.

3.1 Socializace v období adolescence

Socializace je obdobím sociálního přizpůsobování, během něj jedinec hledá své místo ve společnosti, osvojuje si a učí se zvládat nové role, základní pravidla a normy chování v dané společnosti nejprve v rodině, později ve třídě a ve vrstevnických skupinách. Sociální role je odzkoušený a funkční vzorec chování v určité pozici nebo situaci, jenž odráží očekávání ostatních členů skupiny (Braun et al. 2014). Ze své podstaty se jedná o komplexní a dlouhodobý proces. Do určité míry je tento proces celoživotní, neboť v průběhu celého života je jedinec stavěn před nové podněty a situace, se kterými se musí vyrovnat. Tyto přibývající zkušenosti mají vliv na osobu jedince.

Sociálně zralý jedinec by měl být schopný adaptovat se na nové podmínky. Je přitom také nezbytné, aby dovedl své prostředí uzpůsobovat sám sobě (Kořa et al., 2013). Ukazatelem zdárné adaptace jedince mohou být jednak jeho schopnost se sociálně projevovat takovým způsobem, který je v daném společenství žádoucí a přijímaný, jednak i samotná připravenost k těmto projevům, ve smyslu „pohotovosti“ se chovat žádoucím způsobem. Toto se nazývá sociální dezirabilitou (Řezáč, 1998).

Bylo by chybou si představovat jedince jako pasivní oběť socializace, který jen přebírá sociální role, plní požadavky společnosti a vyhovuje jejím nárokům. Reálnější je obraz jedince, který se podílí na utváření sebe samého i svého okolí ať již vědomě nebo nevědomě tím, jakým způsobem reaguje na podněty svého prostředí, jakou zpětnou vazbu dává ostatním.

Je důležité si také uvědomit, že sociální prostředí jedince netvoří jen rodina, ale i přátelé a známí, se kterými prožívá sociální interakce. Rodina se považuje za základ socializačního prostředí, kdy jakákoliv disharmonie se projeví na dětské psychice. Jednou z náplní rodiny je poskytování potřebné stability, pocitu bezpečí a stálosti citových vazeb, přestože se adolescent potřebuje od své rodiny občas vzdálit a vymezit se rodičovským vzorům. Rodina i nadále zůstává pro adolescenta základním útočištěm, kde může načerpat pocit bezpečí, když je znejistěn sebou samým ve vnějším světě (Gusec, Hastings, 2007). Období adolescence může někomu připadat jako období vzdoru, kdy se dospívající potřebuje seberegulovat, expanduje do okolního světa, zkouší nové situace, ale jen pokud je v bezpečné zóně na dohled od rodičů. Adolescenti potřebují pro zdárné zrání zažívat více volnosti a prostoru (i pro nezdary), tedy

nebýt vždy zcela na dohled rodičů. Přesto rodina neztrácí smysl jako socializační činitel, ale měla by ideálně poskytovat adolescentovi jistou půdu pod nohama (Macek, 2003).

Dalším významným činitelem je pro žáka školní třída, dává mu pocit sounáležitosti se skupinou. Je to pro jedince velmi významný pocit, být respektován a moci se podílet na činnosti jiné skupiny než rodiny. Jedinec se zde angažuje celou svou osobou a vytváří blízké vztahy založené na důvěře.

Zpočátku hodnotový a normativní systém třídy vytváří třídní učitel, nevyhnutelnou součástí formální skupiny jsou neformální normy, které vznikají jako nepsaná pravidla mezi žáky. Velký vliv na žáka má to, jaké skupiny navštěvuje, vlastní třída, zájmové kroužky apod. a jak si v nich vede. Někdy se stane, když žák není dostatečně stimulován, nebo je frustrován svou skupinou, že má jinou referenční skupinu, ke které by si přál patřit. Referenční skupinou může být výběrová třída a nadaní žáci, kterým se chce vyrovnat nebo také různé subkultury, které mohou být pro jedince v určitém věku i ohrožující pro jeho vývoj (Fontana, 2014).

Pro pochopení procesu socializace je potřeba si připomenout mechanismy, kterými socializace probíhá. Podstatným mechanismem u adolescentů je jejich osobní zkušenost. Skrz sociální učení adolescent zjišťuje, jaké chování přináší odměnu (je okolím přijímáno) a jaké nikoliv. Odměňované chování je potom dále opakováno, neodměňované (či dokonce sankciované) je omezováno (eliminováno). Dalším socializačním procesem je imitace či, identifikace.

Imitace (napodobování) nabývá různých forem, kdy je vědomě či nevědomě napodobován vzor. Může se jednat o ohraničená gesta či slovní obraty, až po komplexnější oblasti (např. přebírání celé záliby, koníčku i s praktickým chováním, skrze něž je tato záliba prezentována a naplňována). Jedinec napodobuje nejčastěji objekt, na kterém je citově závislý nebo ho shledává atraktivním, imitace také může být prostředkem uvolnění psychického napětí.

Identifikace je hlubší forma nápodoby, jedná se o ztotožnění. Jedinec přejímá zároveň i postoje, hodnoty a názory dané autority. Může se jednat o obrannou identifikaci, kdy se cítí bezmocně a raději se identifikuje s autoritou. Tyto postoje jsou potom snáze udržovány a obhajovány, protože jedinec se necítí být v nich sám, ale cítí ochranu v podobnosti s (kompetentnější) autoritou (Hrabal, 2002).

Důležitým socializačním mechanismem je sociální zpevňování, kdy jedinec je odměňován nebo trestán, na základě žádoucího chování, které má tendenci opakovat. U adolescentů mohou mít odměny a tresty mnoho podob včetně symbolického odměňování. Kupříkladu se jedinec snaží získat uznání svých spolužáků vtipkováním o učitelích, pokud se zdá být jedinec skupině vtipný, může ho symbolicky odměnit tak, že ho budou častěji kontaktovat a zahrnovat do plánů skupiny (Výrost, Slaměník, 2008). V neposlední řadě adolescenti vykazují často vysokou míru

konformity vůči své referenční skupině. To bývá patrné například u experimentování s návykovými látkami. Jedinec sice dostal určité informace o možných následcích dlouhodobého užívání, přesto tlak skupiny může být mnohem silnější a může vyústit až v (iracionální) chování jedince proti jeho vlastním postojům.

Než se budu v další kapitole blíže věnovat teorii identity, tak bych chtěla zmínit o dramaturgickou sociologickou teorii Ervina Goffmana (1959), která nám pomocí metafory nastíní, jak se jedinec socializuje ve své roli, přitom na téma identity odkazuje.

Goffmann (1959) ve svém díle *Všichni hrajeme divadlo*, popisuje základní sociální interakce, management dojmů (jak utváříme dojmy u druhých), ale já bych tuto teorii chtěla vztáhnout na to, jak se vyrovnáváme se sociálními rolemi, které jsme přijali nebo nepřijali, pomocí analogie divadelního představení a jak nás ovlivňují v našem působení.

Goffman má představu, že všichni jsme herci, máme svěřené role a záleží nám na tom, jaký dojem na druhé uděláme, jak nás přijmou/nepřijmou, zda nám uvěří/neuvěří, obstojíme/neobstojíme v té či oné roli. Každý máme svou roli (úlohu), kterou musíme zahrát. Každý jsme jiný, tedy i stejné role, budou zahráné rozdílně. Dle Goffmana je zásadní pro to, jak obstojíme v roli, naše důvěryhodnost pro ostatní, zda roli přijmeme a akceptujeme celý vzorec chování k ní vztahený, nebo se naopak neztotožníme. Např. student, který svou roli hraje dobře – snaží se, nosí domácí úkoly, hlásí se o hodinu, chodí včas do školy, řídí se školním řádem. Student, který nepřijal tuto roli, naopak neplní povinnosti, vyrušuje, nechodí do školy apod.

Naši roli také ovlivňuje „fasáda“, která se skládá ze scény a osobní fasády. Fasáda je něco, co nás může prozradit, také to dokresluje roli, jsou to naše výrazy, mimika, gestika, naučené projevy chování. Umožňuje pro obecnost výklad situace. Scéna je v realitě spíše přirozené prostředí člověka, kde se pohybuje, v čem vyrůstal, zda bydlí v bytě nebo v domě, navštěvuje konkrétní školu aj. Osobní fasáda je, jak se projevujeme navenek, je to spíše proměnlivé, i když některé proměnné neovlivníme jako je např. věk. Fasáda je něco, co do určité míry můžeme ovlivnit, nebo nás to také prozradí. Může to být náš sociální status, to jak se projevuje navenek, jak se oblékáme, jakým jazykovým diskurzem hovoříme apod. Zároveň to pomáhá obecnosti pochopit kontext našeho účinkování.

Dalším důležitým Goffmanovým pojmem je diskrepanční role. To jsou lidé kolem nás, kteří o nás vědí trochu víc. Vidí pod masku naší role a mohli by nás případně zdiskreditovat jako herce, nebo ovlivnit naše představení. Naváže na náš příklad se studentem. Student hraje svou roli navenek ukázkově, ale jeho kamarád ví, že dostává dobré známky, protože podvádí

s taháky, nebo si píše sám omluvenky. Takový přítel v disrepanční roli, by mohl narušit představení a roli tohoto studenta, kdyby to řekl třídnímu učiteli.

Všichni, kteří vstupují s hercem do interakce, jsou účinkující. Například hodina matematiky, všichni jsou účinkující, hrají svou roli a part v ní. Třídní učitel je režisér, který žáky napomíná, koriguje, chválí, motivuje ve svém „hraní“. Navenek vystupují jednotně, mají společný cíl.

Dalším významným pojmem ve vztahu k identitě je region – který je ovlivněný naším vnímáním, jeho kvalitou, vzdáleností, vnímaným smyslem. Každý region má své jeviště a zákulisí. Jeviště je tam, kde jsme na scéně, je na nás vidět, a snažíme se vzbudit nějaký dojem, například jsme u maturity.

Zákulisí je, kde můžeme vystoupit ze své role, být sami sebou, měníme jazyk, můžeme být i vulgární, děláme to, co bychom si na veřejnosti nedovolili. A také své zákulisí je potřeba před obecnstvem chránit, tak jako naše soukromí, naše nitro, jen několik blízkých lidí z našeho okolí se může blíže přiblížit.

3.2 Identita adolescentů

Nejprve bych se chtěla zamyslet, co to znamená pojem identita. Identita pochází ze slova identitě, které se překládá jako totožnost (Hartl, Hartlová, 2000). Mohli bychom také identitu vysvětlit jako jednotu (být totožný, celistvý) ve své rozmanitosti rolí, což není jednoduché právě pro množství rolí, které zastáváme (Goffman, 1959).

Adolescenti mají celý soubor rolí, které při svém fungování musí brát na sebe i se všemi očekáváními a projevy chování, které se k určité roli váží. V tomto období, kdy přibývá více společenských rolí a zároveň vlastních nároků na sebe např. jak bych měl vypadat, čeho bych měl dosáhnout apod., může být adolescent zmaten. Toto období je o hledání sebe sama a nalezení rovnováhy mezi tím kým jsem, jaké role vykonávám. Dalo by se říct, že je to hledání rovnováhy mezi tím, kým se cítím být ve svém vnitru a tím, jak vystupuji navenek pro rodiče, přátele, učitele a jiné důležité osoby.

Identita je také mimo jiné procesem sebepoznávání, to jaké konstrukce o sobě vytváříme a jak si je zvnitřňujeme. Každá identita má svůj obsah, je to všechno, co jsme si schopni uvědomit. Identita je uvědomované já. Z pohledu narativní psychologie bychom mohli říct, že identita je vše, co si o sobě dovedu uvědomit včetně toho, co mám s druhými společné a to, co mě odlišuje.

Je to také vše, co mohu verbalizovat, co mohu poskládat do vyprávění, pak je naše identita soudržná a pevná. Někteří jako třeba adolescenti mohou být ve své identitě zranitelní, právě protože je to období hledání, nejsou si ještě dostatečně jistí sami sebou.

Erikson (1996) popisuje stádium adolescence jako období hledání identity vs. zmatení rolí (nejistoty) a vymezuje ho 12. – 19. rokem života. Erikson mluví o psychosociální krizi, která představuje příležitost (ne nutně katastrofu) k dalšímu růstu. Ten nastane, je-li vývojový úkol přiměřeně splněn. V opačném případě je vývoj ega ohrožen, kdy nedojde k jeho posílení o danou komponentu. U tohoto pátého vývojového období se jedná o komponentu poctivosti. Toto páté období začíná přechodem na 2. stupeň, případně přechodem na víceleté gymnázium, až po období volby a přestupu na střední školu. Samozřejmě toto období může trvat u každého různě dlouhou dobu. Erikson svou teorii postavil na vývojových úkolech, dokud nesplníme předchozí úkol, nemůžeme se posunout o úroveň výš a splnit bez problémů další stádium vývoje. Toto stádium je o hledání identity, kým jsem a zároveň z nejistoty, jak si stojím mezi ostatními. Je patrná v tomto období citová nejistota, ohledně toho, kým jsem, kam směřuji, jak si stojím mezi ostatními, zda mě berou takového, jaký jsem, zda jsem oblíbený, hezký apod. Do tohoto věku jsou velkým zdrojem jistoty rodiče nebo rodina, pokud funguje adekvátně, děti si nemusí moc lámat hlavu s tím, kým jsou, jací jsou. Rodiče jim zrcadlí jejich chování, regulují je, chválí, motivují. V dobré rodině jsou přijímáni, jací jsou, dostává se jim ujištění, bezpečné prostředí si zkoušet nové věci a selhávat v nich. Čím je dítě starší, tím více se dostává do interakce s druhými, je také hodnoceno, sociálně se srovnává nebo je srovnáváno. Již mu nestačí ujištění rodiče, ale je zde další významný dospělý a to učitel a poté i spolužáci.

V adolescenci se vidí jedinec očima svých vrstevníků. Chce se odlišit od nich, ale zároveň být jimi přijímán. Skupina tlačí na konformitu, ale v rámci normy povoluje i originalitu u některých jedinců. Pro adolescenty je to otázka hranic, kam až se mohou bezpečně odlišovat, ale neztratit přijetí druhých. Také adolescent řeší, jaké jsou jeho vlastnosti a dovednosti, zda je v něčem dost výjimečný na to, aby uspěl.

V tomto období je také nezastupitelná role dospělého pro to, aby se adolescent mohl vymezit vůči starým normám a pravidlům, které pro něj představovali rodiče, učitelé a jiní dospělí. Sám chce pochopit smysl života a smysl pravidel. Vytváří si své vlastní postoje a životní hodnoty. Vymezením se vůči své původní rodině dochází k oddělení od ní, kdy může následně proběhnout návrat do rodiny v jiné roli a také v jiném rodinném řádu – jako mladý dospělý. Důležitou perspektivou v tomto období je budoucnost. Adolescent o sobě dovede uvažovat v budoucím čase o tom, kde bude, jaký bude, čeho by chtěl dosáhnout.

3.3 Sebehodnocení adolescenta – self-esteem, self-concept

Adolescence je náročné období v životě dospívajícího, je to etapa, ve které jsou kladeny vysoké nároky na jedince, stejně tak si je klade i on sám na sebe. S rozvojem kognitivního, morálního usuzování a sebepercepce získává komplexnější a diferencovanější pohled na sebe samého. Adolescent si uvědomuje, jaký je v tuto chvíli, ale zároveň si konstruuje své ideální já (self), kým by chtěl být. Velká diskrepance mezi reálným já a ideálním já může být zdrojem úzkosti adolescenta (Santrock, 2010).

Harterová (1996) se pokusila vystihnout jednotlivé konstituční složky sebevědomí adolescentů. Došla k následujícím šesti kategoriím:

1. Školní kompetence
2. Sociální akceptace
3. Atletická (sportovní) kompetence
4. Fyzický vzhled
5. Projevy chování
6. Spokojenost se vztahy

Harterová a její kolegové (1998) zjistili, že v rané adolescenci je zdrojem sebedůvěry právě šestá složka – spokojenost se vztahy. Adolescenti rozlišují také zpětnou vazbu dle kontextu a osoby. Jejich sebevědomí nezáleží jen na tom, jak je hodnotí ostatní, ale také jak adolescent hodnotí ty druhé. Shaffer a Kipp (2010) popisují rozdíl mezi dívkami a chlapci. Dívky vykazují vyšší sebedůvěru, když mají kolem sebe podporující přátelské vztahy, naopak chlapci cítí vyšší sebedůvěru, když mají na druhé vliv.

Adolescentovo sebehodnocení (self esteem) souvisí s jeho sebeobrazem (self images). Sebeobrazem zde rozumíme komplex smýšlení o sobě. Adolescent se dovede komplexněji popsat, vyzdvihnout své kladné stránky i ty, v kterých se cítí být méněcenný.

Mezi pozitivní projevy, že jedinec má zdravý sebeobraz o sobě, řadí Santrock (2010) například:

- Dávání druhým příkazy a doporučení
- Změna hlasu dle situace (mluví s přítelem x mluví hlasitě před třídou)
- Vyjadřování názorů, udržování očního kontaktu
- Podílení se na skupinových aktivitách nebo jim přihlížení poblíž s ostatními
- Schopnost kooperace ve skupině

Dále mezi negativní projevy, kdy se projevuje adolescentovo nízké, uvádí Santrock (tamtéž) tato:

- Snižování ostatních, pomlouvání

- Používání dramatických gest mimo kontext
- Sebepodceňování se, shazování se
- Používání výmluv pro své selhání
- Uzavírání se do sebe v případě kritiky, vyhýbá se fyzickému kontaktu

Sebevědomí adolescentů je pod těžkou zkouškou v takto náročném transitorním momentu, jako je přestup ze základní školy na střední. Mnoho autorů mluví o změnách v tělesném vzhledu, mentálních dovednostech, změnách v sociální percepci, ale také se jedná o každodenní změny jako je ztráta předchozích kontaktů, větší třídní kolektiv, změna a více nových učitelů včetně větších nároků na výkon. Santrock (2010) hovoří o tzv. top-dog fenoménu. Tento fenomén nastává, když z nejvyspělejších, nejschopnějších a nejstarších studentů se po přechodu stanou ti nejslabší, nemladší, nejzranitelnější.

Výzkumy ukázaly, že největší sebevědomí a spokojenost vykazují studenti posledních ročníků středních škol (Hirsch, Rapkin, 1987).

4 Sociální dovednosti jako schopnost žáka začlenit se

Sociabilita bývá chápána jako družnost, schopnost vytvářet a udržovat mezilidské vztahy“ (Řezáč, 1998, s. 65).

V této podkapitole bych ráda popsala, co to jsou sociální dovednosti a proč je pro žáky dobré se učit sociálním dovednostem. Mám zkušenosti s individuální i skupinovou prací se žáky a s třídními kolektivy jako školní psycholožka na základní škole i lektorka primární prevence. V každé třídě se setkávám se žáky, kteří mají z mnoha důvodů ve skupině nízký sociální status. Nejčastějším důvodem z pohledu své zkušenosti vidím to, že někteří žáci nemají dostatečně rozvinuté sociální dovednosti a zaujímají okrajové sociální role. Tito žáci volí nevhodné strategie ve vztahování se k druhým. Obvykle mají nízkou úroveň sebereflexe, nedovedou předvídat reakce druhých, regulovat své potřeby a projevy chování. Z vnějšího pohledu to vypadá, jako by se tito žáci nedokázali orientovat v sociálních normách. Nevědí, jak se chovat, aby se zařadili do kolektivu, nemají představu o tom, co ostatní od nich očekávají a co dělá ostatní spolužáky oblíbené a vlivné. Tito žáci se často velmi urputně snaží zařadit do skupiny, volí nevhodné strategie jako podlézání, podplácení, zesměšňování sebe či jsou agresivní k druhým. Žádná z těchto strategií nemůže dlouhodobě fungovat, nezajistí žákovi stabilní a zejména rovnocennou pozici ve skupině.

Doposud jsem popisovala zejména „vnější“ nastavení, fungování skupiny – její dynamiku i strukturu. Do procesu vytváření sociálního statusu nevstupují jen skupinové mechanismy, ale také osobnostní aspekty jedince. Nebudu zde popisovat vrozené osobnostní aspekty, které ovlivňují naši sociabilitu, jako jsou biologické základy, temperament, emocionální prožívání, kognitivní dispozice a jiné aspekty. Cílem této kapitoly je popsat sociálních dovedností a jejich význam pro schopnost začlenit se. Adolescent přitom může tyto svoje dovednosti na rozdíl od vrozených osobnostních aspektů rozvíjet.

Štětovská a Gillernová (2012) hovoří o tom, že škola je místem vzdělávání a výchovy a čím dál více se dostává do popředí rozvoj sociálních dovedností, nejen jednostranné zaměření na kognitivní rozvoj. Děje se tak i díky reformě školství, kdy školy vytváří školní vzdělávací plány dle Rámcových vzdělávacích programů (zkr. RVP). RVP hovoří o klíčových kompetencích žáka, kromě kompetencí učení a řešení problémů, se jedná o kompetence komunikativní, sociální a osobnostní.

Žák by měl být schopen fungovat ve skupině, komunikovat se svým okolím, spolupracovat na společném cíli, zastávat různé role, funkčně se vztahovat k ostatním, schopen reflektovat své

potřeby a být schopen seberegulace, zaujímat postoje a také být schopen adaptability na různé změny (Štětovská, Gillernová, 2012).

V devadesátých letech 20. století autoři Caldarella a Merrell (1997) realizovali významnou a rozsáhlou studii o sociálních dovednostech a klasifikovali sociální dovednosti do pěti dimenzí. Budu zde popisovat spíše ideální případ rozvinuté dovednosti u adolescenta a dospělého. Tyto dovednosti se budou projevovat jinak u dospělého jedince a dítěte.

Například dítě v první třídě s rozvinutou dovedností vrstevnických vztahů a seberegulace bude svým spolužákům pomáhat, aby navázalo přátelství, půjčuje své hračky svým kamarádům, je zdravě sebevědomé, nenechá si ubližovat a samo nereaguje nepřiměřeně agresivně. Dospělý jedinec pečuje o své přátelské a rodinné vztahy, je si vědom rozdílných kvalit těchto vztahů, jeho strategie pro navazování a udržování přátelství budou komplexnější než u dítěte mladšího školního věku. Dospělý jedinec zná své potřeby, dovede je regulovat a reflektovat, nejedná na úkor druhých.

První dimenzí jsou **vrstevnické vztahy**. Do této dimenze spadá veškeré chování, které umožňuje vytvářet pozitivní vztahy s vrstevníky. Jedinci s touto dovedností vytváří pevné přátelské vazby, jsou méně náchylní ke skupinovému tlaku, dovedou opouštět nezdravé vztahy a snadno budují nové. Vnímají druhé v celé jejich celistvosti, umí se podívat na situaci i ze strany zúčastněných. Při poznávání druhých méně podléhají stereotypům a prvnímu dojmu. Mají sociální citění a budují si komplexní obraz o druhých. V tuto chvíli hovořím o dospělém člověku s touto rozvinutou dovedností, samozřejmě vývoj této kompetence je limitován věkem. Druhou dimenzí autoři mají na mysli **seberegulační mechanismy**. Jedinec s rozvinutou dovedností se vyznačuje sebereflexí, umí nahlížet na své chování, porozumět mu a měnit ho adekvátně na prožívanou situaci. Při konfliktu nebo rozhodování zvažují chování a úhel pohledu ostatních. Jsou schopní kompromisu a reagují přiměřeně, umí řešit a předcházet konfliktům. Jedním ze znaků rozvinuté této dovednosti u jedince je také dodržování pravidel, schopnost uznat chybu a přijmout kritiku.

Třetí dimenzí jsou dovednosti, které se vyznačují **školním charakterem**. Patří mezi ně například školní úspěšnost, četnost interakcí mezi učitelem a žákem (četnost pochval od autority, počet vyvolání apod.). Schopnost týmové spolupráce, udržení pozornosti, porozumění zadání, schopnost dokončení úkolu apod.

Pátá a zároveň poslední dimenze je **schopnost sebeprosazení**. Tuto dimenzi bych popsala jako schopnost zaujímat postoje, zastávat své potřeby ve skupině adekvátním a neagresivním způsobem. Schopnost zaujmout ostatní, nebát se projevit svůj názor, umění oslovit neznámé, navázat komunikaci apod.

Tyto kategorie jsem zde představila proto, abychom dokázali identifikovat základní stránky sociálních dovedností u adolescentů a jejich deficity, které se mohou promítnout do sociálního statusu zkoumaných respondentů. Ve výzkumné části budu porovnávat hodnocení žáků s vysokým a nízkým sociálním statusem a také budu kvalitativně analyzovat hodnocení, jak je vnímají ostatní vrstevníci. Bude zajímavé nahlédnout na výsledky, zda se osobní charakteristiky a jaké konkrétní sociální dovednosti jedince promítají do sociálního statusu.

Přibývají nová zjištění, která podporují důležitost učení se sociálním dovednostem ve školách. Nejčastěji se tak děje pomocí zážitkových preventivních programů, adaptačních kurzů či podporou učitelů přímo v hodinách.

Výzkumy ukázaly (např. Catalano et al., 2004; Elias, Haynes, 2008; Durlak, et al., 2011; Kappe, Flier, 2012), že existuje souvislost mezi sociálními dovednostmi a školní úspěšností. Zatímco školní úspěšnost studenta nepredikuje nutně také jeho vyšší míru sociálních dovedností. V opačném případě platí, že sociálně schopnější jedinec dosahuje také lepších školních výsledků. Jedním z důvodů, proč jsou žáci se sociálními dovednostmi školně úspěšnější, může být ten, že zažívají pocit podpory a uznání nejen od svých vrstevníků, ale také během interakcí s učiteli (Mareš, Ježek, 2004). Naopak školně úspěšný žák, který není zcela kompetentní ve svých sociálních dovednostech, se častěji dostává do konfliktních sociálních situací jak s vrstevníky, tak s učiteli (Gillernová, Krejčová, 2012).

Kolář (2005) argumentuje tím, že rozvíjení sociálních dovedností u žáků zlepšuje školní klima a tím i předchází agresivním projevům a šikaně ve třídě.

5 Sociometrické metody, jak zkoumat školní třídu

V současné době existuje několik typů dotazníkových metod, které lze použít k získání informací o vztazích ve skupině. Výstupy z těchto šetření jsou přitom především kvantitativní povahy. Což znamená, že nám poskytují údaje, nejčastěji čísla o různých aspektech a postavení ve třídě. Je velmi cenné, pokud se věnujeme i kvalitativní analýze konkrétních odpovědí konkrétních žáků. Dostaneme ucelený obraz o tom, jak žáci vnímají svou třídu, své postavení, co považují za hodnotné a co naopak.

V této kapitole bych chtěla zmínit nejvíce rozšířené dotazníkové metody, které zjišťují vztahy ve třídě, a také bych se chtěla věnovat metodě, kterou jsem pro svůj výzkum preferovala, i důvodům mého výběru.

V České republice se nejčastěji používá sociometrická metoda vztahů ve třídě B-3 (Braun, 1997), B-4 (Braun, 1998) a metoda SORAD (Hrabal, 1979). V následujících dvou podkapitolách bych chtěla tyto metody stručně popsat včetně jejich výhod a nevýhod.

5.1 Dotazník vztahů ve třídě B-3 a B-4

Tento dotazník byl vytvořen R. Braunem. Rozdíl mezi metodami B-3 a B-4 je dán věkovou skupinou. Zatímco B-4 se užívá od 1. do 3. třídy či ve speciálních třídách. Metodu B-3 je vhodné použít pro žáky od 4. třídy včetně středních škol.

Dále se budu věnovat popisu dotazníku B-3, který je vhodný pro zjišťování vztahů i mezi adolescenty na střední škole. Tento dotazník má 6 částí. V každé části se žák vyjadřuje rozdílným způsobem k různým proměnnám. V první části sděluje sympatie a antipatie ke konkrétním žákům. Má za úkol napsat tři jména svých nejlepších kamarádů a tři jména nejméně oblíbených spolužáků. Nevyjadřují se tedy ke všem spolužákům. Dále má reflektovat své postavení ve třídě na pětibodové škále. Také je zde část, kde hodnotí kvalitu kolektivu a interakci mezi sebou pomocí odpovědí ano-ne. Oblast, která se týká emocionálního prožitku ve skupině, hodnotí na sedmistupňové škále - pocit bezpečí, přátelství. Závěrečná část je věnována pěti relativně pozitivních a negativních vlastností, ke kterým má přiřadit spolužáka. S touto metodou mám osobní zkušenost při diagnostice vztahů ve skupině. Oceňuji na ní rychlé vyhodnocování, i možné elektronické zpracování. Dotazník dokáže identifikovat jedince, kteří jsou na okraji třídy, určí třídní hvězdu a další spolehlivé osoby ve třídě (Mertin a kol., 2012).

Pro můj výzkum jsem však shledala tuto metodu jako málo vhodnou z toho důvodu, že jsem s vybranými třídami nebyla v dostatečně častém osobním kontaktu, abych vyhodnocené údaje mohla propojit se znalostí třídy, pozorováním a jinými technikami. Tato metoda je vhodná pro školního psychologa, který se třídou pracuje a má o ní více informací. K této metodě nejsou vytvořené normy, opírá se o zkušenost testujícího. Nedokázala bych s touto metodou pracovat, abych zachytila vývoj sociálního statusu jedince, absentují zde volná slovní vyjádření žáků, které by bylo možné dále kvalitativně analyzovat.

5.2 SORAD (sociometrický ratingový dotazník)

Autorem této metody je V. Hrabal. Jedná se o jednoduše navržený dotazník, kdy mají žáci hodnotit od 1 do 5 každého svého spolužáka dle sympatií a vlivu. Kdy známku 1 obdrží ten nejmilejší, nejvlivnější a 5 naopak člen skupiny nevlivný, neoblíbený. Hrabal se dopracoval ke třem individuálním indexům - vlivu, oblíbenosti a náklonosti.

SORAD se vyznačuje tím, že všichni členové hodnotí každého člena skupiny. Na základě objektivních indexů oblíbenosti a vlivu můžeme sestavit hierarchii od nejoblíbenějšího po nejméně oblíbeného, od nejvlivnějšího po nevlivné žáky (Mertin a kol., 2012). Dostává se nám informace o jednotlivých žácích a jejich postavení ve třídě. Zároveň máme i individuální informaci o každém žákovi, jak hodnotí ostatní - index náklonosti. Právě z tohoto důvodu jsem upřednostnila ve svém výzkumu tuto metodu. Výhodou této metody je standardizace. Naopak velkou nevýhodou vidím v náročném a zdlouhavém vyhodnocování.

Pro účely mého výzkumu splňuje tato metoda mé požadavky, jelikož mi poskytuje informaci o každém žákovi ve skupině, jak je vlivný a oblíbený. To mi umožňuje sestavit žebříček všech žáků a zároveň porovnávat, jak se jejich sociální status proměňoval. Také zde mohu použít kvalitativní analýzu slovních vyjádření a zjistit, co sytí sociální status u vlivných a oblíbených spolužáků, resp. co naopak sociální status snižuje. Hodnoty se také dají vykládat z pozice třídy – jaká je atmosféra ve třídě, systém rolí a pozic, rozdělení moci.

Hrabal (1979) si je vědom vzájemné závislosti osobnosti a skupiny, takzvané interdependance. Tato metoda je specifická v několika rovinách:

1. Sorad je orientován na sociabilitu. Můžeme z výsledků SORADu odvozovat schopnost sociability jedince.

2. Konkrétní interindividuální interakce a vztahy mezi jedinci, které vytváří chování, jenž se dají predikovat.
3. První rovina analýzy se orientuje na sociální charakteristiky – působící na reálný život jedince oblíbenost/vliv. Druhá rovina psychologicky hlubší odkazuje na osobnostní rysy, které se v různé míře a kombinacích podílejí na vytváření osobnostních charakteristiky.
4. Zjišťujeme aktuální stav vztahů, osobnosti a aktuální strukturu skupiny, ale také stabilnější a dlouhodobé charakteristiky osobnosti a skupiny.
5. Chybí vztah učitel-žák, zobrazuje žáka ve vrstevnických „souřadných“ vztazích.

Do hodnocení jednotlivých členů skupiny se promítá nejenom osobnost hodnotícího, ale také se zde promítají sociální normy, cíle skupiny, sdílené i skupinové stereotypy atd. Právě díky těmto obsahům, můžeme výpovědi analyzovat a dostat odpovědi na to, co tvoří sociální status. Hrabal nazývá „objektivními“ indexy oblíbenosti a vlivu, které jsou pod vlivem skupinových činitelů (normy, stereotypu). Proto výše indexu jedince odkazuje na jeho roli a pozici, která zčásti závisí i na jeho individuálních osobnostních charakteristikách.

Za subjektivní považuje Hrabal index náklonnosti. Jedná se o index, kdy nám dává informaci o hodnotiteli, jak percipuje, hodnotí, prožívá, jak se cítí být konformní se skupinou.

Hrabal shledává zajímavý rozdíl při srovnávání individuálních indexů oblíbenosti a vlivu. Pozice vlivu značí tendenci regulovat dění ve skupině, ovlivňovat interakci a další jedince, jedná se o zdatnost jedince. Naopak pozice oblíbenosti značí dispozici jedince naplňovat očekávání od ostatních členů a závisí na akceptovatelné sociabilitě.

SORAD také odhaluje oblast percepce a sebepercepce. V dotazníku se projevuje percepční senzibilita oproti „sociální“ slepotě. Percepční senzibilita se vyznačuje adekvátním hodnocením, větším rozptylem při hodnocení členů a také variabilitou slovních hodnocení. Autor upozorňuje, že na začátku formování školní třídy se řídí hodnocení členů haló efektem, kdy percepce a emocionalita je na sobě závislá. Když jsou si členové vztahově blíží, hodnocení se stává více objektivním, u těchto vztahů dochází k disociaci percepce a emotionality.

Výzkumná část

7 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této práce je zachytit kvalitativní aspekty procesu utváření sociálního statusu u studentů po přechodu na střední školu. Jedná se o kvalitativní studii, jejíž náplní je popsat sociální status a porozumět jeho utváření.

Předpokládáme, že přechod ze základní školy na střední s sebou přináší jistá specifika a nároky nejen v oblasti vzdělávání, ale také v sociální oblasti (postavení) jedince, čímž se zabývá tato práce.

K tomu, abychom mohli popsat proces sociálního statusu, je nezbytné umět popsat, co je sociální prestiž, co ji tvoří, případně kdo je jejím nositelem. Také se zabýváme tím, zda je obsah pojmu sociálního statusu ve všech třídách sdílený, nebo zda je sociální status individuální záležitostí každé skupiny.

Nyní budu formulovat výzkumné otázky, které se odvíjejí od cíle výzkumu, které poté budeme ověřovat pomocí sociometrického dotazníku S-O-R-A-D a kvalitativní analýzou komentářů motivace sympatií a výpovědí studentů v otevřeném dotazníku mapujících jejich zkušenosti s třídní skupinou a jejich prožívání.

Výzkumná otázka 1: Co je sociální status (sociální prestiž ve skupině) a čím je tvořen?

Výzkumná otázka 2: Liší se představa o sociálním statusu napříč třídami?

Výzkumná otázka 3: Ovlivňuje předchozí zkušenost s postavením na základní škole sociální status na střední škole?

Výzkumná otázka 4: Volí jedinci s vyšším sociálním statusem na rozdíl od studentů s nízkým sociálním statusem jiné strategie pro začlenění se do třídního kolektivu?

Výzkumná otázka 5: Jak se proměňuje sociální status jedince ve skupině?

8 Metodika a výběrový soubor

8.1 Metody získávání dat

V následující kapitole se budu zabývat dotazníky, které jsme používali k získání dat. Použili jsme sociometrický ratingový dotazník SORAD V. Hrabala (1979) a vytvořili jsme dotazník zjišťující sociální zkušenosti jedince s kolektivem a spokojenost v nové skupině. Metody byly analyzovány odděleně a zároveň napříč, tak abychom předešli subjektivnímu ovlivňování výsledků výzkumníkem. Docházelo k trojímu ověření: kvalitativní analýza hodnocení sympatií v SORAD – kvalitativní analýza odpovědí v dotazníku – kvantitativní analýza indexů ze SORAD.

8.1.1. SORAD

Hlavní metodou pro sběr dat byl sociometrický ratingový dotazník (SORAD) V. Hrabala (1979), který poskytuje mnoho informací. Zejména se jedná o úroveň sociability jedince, údaje o interindividuálních vztazích mezi jedinci, vzájemné osobní charakteristiky, dominanci, vztahování se k ostatním a vztah skupiny k jedinci. Nabízí analýzu z více pohledů jednotlivců jako je charakteristika a struktura skupiny a pozice ve třídě.

Dotazník je konstruován na pětibodové škále Likertova typu. Vzájemně se hodnotí všichni členové skupiny a součástí bodového hodnocení je i zdůvodnění své volby sympatií.

Studenti mají své spolužáky ohodnotit jako ve škole známkami 1-5, tak jak je považují za oblíbené a vlivné. Každý jedinec dostane dvě známky za oblibu a vliv a slovní zhodnocení.

Takto vypadá stupnice hodnocení:

a) stupnice vyjádření vlivu spolužáků:

- 1 nejvlivnější jedinec třídy
- 2 patří mezi několik nejvlivnějších
- 3 má průměrný vliv jako většina studentů
- 4 má slabý vliv
- 5 nemá žádný nebo téměř žádný vliv

b) stupnice sympatií:

- 1 velmi sympatický
- 2 sympatický

- 3 ani sympatický ani nesympatický
- 4 spíše nesympatický
- 5 nesympatický

Z dotazníků získáme kvantitativní údaje o pořadí a pozici jedince ve skupině, kterými jsou index vlivu, index oblíbenosti, index náklonnosti, třídní index vlivu. Indexy se počítají jako aritmetický průměr hodnocení. Index oblíbenosti a vliv Hrabal považuje za objektivní hodnoty.

Na základě indexů můžeme sestavit číselné matice a určit pozice a role ve skupině, stejně jako hierarchii dle oblíbenosti a vlivu.

Díky tomu, že dotazník obsahuje dotaz na motivaci hodnocení sympatií, můžeme SORAD vyhodnocovat také kvalitativně. Každá pozice ve skupině respektive míra sympatií a vlivnosti odkazuje k určitým sociálním dovednostem a osobnostním dispozicím jedince.

Index sympatií nám určuje pozici jedince podle sympatičnosti, jeho míru přijetí nebo odmítnutí ostatními, případně jeho izolaci od ostatních. Dispozicí jedince je jeho sociální účinnost. Oblíbený spolužák nabízí pomoc, podporu, emoční porozumění, má tendenci k přiblížení, poskytuje pozitivní citovou vazbu, je nezávislý na tlaku skupiny a také má dispozici ovlivňovat druhé, protože působí jako objekt identifikace.

Index vlivu se vztahuje k tomu, jak se jedinec podílí na regulaci dění ve třídě, jaký má podíl na interakcích a k jeho sociální síle.

Index náklonnosti nám říká o adaptaci jedince ve skupině, o jeho hodnocení ostatních a o afektivním vztahu k nim.

Výzkumně zajímavé jsou také rozdíly mezi indexy oblíbenosti a vlivu, odkazují na osobnost a dispozice hodnoceného jedince. Například nízká oblíbenost a vysoký index vlivu mohou značit jedince, který má problémy s přizpůsobením se skupině, je orientovaný na své cíle a prosazování zájmů, může značit až maladaptivní vzorce chování.

Z pozice oblíbeného a vlivného žáka můžeme nepřímě usuzovat na třídní normy, protože tyto žáci jsou ideálu nejbližší (Hrabal, 1979).

Analýza motivací sympatií pomáhá k stanovení a potvrzení třídní normy vhodného a nevhodného chování, také nám říká něco o tom, jaký je sdílený ideál spolužáka v dané skupině. Analýza slovních komentářů také pomáhá rozpoznat diskurz, kterým se ve třídě hovoří, což nám pomáhá dokreslit životní zkušenost jedinců, případně různých subkultur.

Další metodou, jak poznat a porozumět skupinovým normám ve třídě a osobní zkušenosti jedinců s novým kolektivem, byl dotazník. Dotazník byl vytvořen pro potřeby výzkumu, studenti odpovídali na otevřené otázky týkající se jejich sociální pozice na základní škole,

týkající se představy sociálně úspěšného žáka, pocitu sounáležitosti se skupinou, vlastní sebereflexe své sociální pozice a očekávání. Analýzy odpovědí sloužily také jako zdroj informací k odpovědím na výzkumné otázky, zároveň jako ověření analýzy komentářů motivace sympatií a číselným výsledkům sociometrického dotazníku. Analýza odpovědí v dotazníku přinášela hlubší vhled do utváření sociálního statusu ve třídě.

8.1.2. Dotazník mapující sociální zkušenost jedince s kolektivem

Dotazník byl navržen za účelem získání informací o sociální zkušenosti respondenta a jeho spokojenosti s novým třídním kolektivem.

V 1. fázi sběru dat měl dotazník 5 otevřených položek, které zde uvedu:

1. Jak hodnotíš změnu třídního kolektivu?
2. Jaké bylo tvé postavení v předchozí třídě (na základní škole)?
3. Jaké strategie používáš, abys zapadl do nového kolektivu?
4. Co si myslíš, že dělá tvé spolužáky oblíbené a vlivné?
5. Uveď, co máš společného se svou novou třídou.

První otázka zjišťovala spokojenost jedince se změnou třídního kolektivu. Druhá otázka zjišťovala, jaké měl respondent postavení na základní škole. Třetí otázka se ptala, jaké strategie student používá, aby se začlenil do nového kolektivu. Čtvrtá otázka byla zaměřená na představu, co dělá spolužáky úspěšné a vlivné. Tato otázka byla klíčová, prozrazovala nám o míře sociální percepce a reflexe respondenta. Zároveň jsme získali informaci potřebnou pro formování představy o třídních normách. Pátá otázka zjišťovala míru a kvalitu pocitu sounáležitosti tím, že se ptala, co má jedinec společného se svými spolužáky.

Ve druhé fázi sběru dat jsme dotazník upravili o některé otázky. Dotazník zněl následovně a také obsahoval 5 otevřených otázek:

1. Jak v současné chvíli hodnotíš změnu třídního kolektivu?,
2. Co společného máš s lidmi ve třídě?
3. Co Tě odlišuje od ostatních spolužáků ve třídě?
4. Jak se změnilo tvé postavení od doby, co jsi tady?
5. Jak vidíš svou pozici ve skupině na konci studia?

První otázka byla stejná jako v první fázi sběru dat. Zjišťovali jsme, jak se proměnila spokojenost jedinců. Další otázka také byla stejná s otázkou č. 5 v 1. verzi dotazníku. Snažili jsme se určit, zda se proměňuje pocit sounáležitosti se skupinou, stejně jako kvalita a kvantita uváděných informací. Další otázka byla směřována na individualitu jedince, jak se vnímá a zda se vnímá jako odlišný, je si vědom svých silných nebo slabých stránek. Z odpovědí jsme také zjišťovali, jestli jedinec vnímá svojí odlišnost pozitivně nebo negativně. Čtvrtá otázka byla zaměřená zejména na subjektivní hodnocení své pozice a reflexi svého postavení. Poslední otázka se týkala vnímání perspektivy fungování v novém kolektivu.

8.1.3 Řešení etických problémů a ochrana osobních údajů

V této podkapitole bych zde ráda objasnila, jak bylo zacházeno s citlivými údaji, které nám byly svěřeny, aby byla zachována anonymita respondentů.

Do vytipovaných tříd byly přes třídní učitelku rozdány informované souhlasy s účastí ve výzkumu, kdy rodiče respondentů svůj souhlas vyjádřili podpisem, protože se jednalo o nezletilé respondenty. Rodiče i studenti byli srozumitelně seznámeni s cílem výzkumu, který se zabývá mapováním sociometrických vztahů ve skupině. Rodiče byli seznámeni s tím, jakého výzkumu a pro jaký účel se jejich děti účastní, také že budou vyplňovat sociometrický dotazník a dotazník s otázkami zaměřující se na svou zkušenost s třídním kolektivem a spokojeností se změnou třídního kolektivu na střední škole.

V informovaném souhlasu stálo také to, že účast je dobrovolná, student může kdykoliv svou účast přerušit i v průběhu testování bez udání důvodu.

Kvůli tomu, že diplomová práce je veřejně přístupná, jména respondentů, budou ve zpracování dat změněna. Chceme minimalizovat šance, že by konkrétní osoby mohly být dohledatelné. Z tohoto důvodu také nepřikládáme přílohu číselné sociometrické matice jednotlivých tříd ani přepisy komentářů a analýzu celých dotazníků, které obsahují odpovědi všech dětí.

Rodiče i studenti také byli seznámeni s tím, jaký bude pro ně finální výstup. Každá třída dostala zpětnou vazbu, která charakterizovala konkrétní třídu beze jmen. Podrobnější zpětnou vazbu a tipy pro práci s třídním kolektivem dostal výchovný poradce, případně školní psycholog s třídním učitelem za účelem předcházení rizikových situacím ve třídě.

Také byla vedení školy nabídnuta psychologická intervence ve třídě, v případě výskytu ohrožených či rizikových žáků. Tato intervence se konala se souhlasem rodičů a vedením školy ve třídě D ve spolupráci s výchovnou poradkyní. Informace o proběhlé intervenci pro zachování diskrétnosti nejsou součástí této práce.

8.1.4 Reflexe výzkumníka

Součástí kvalitativního výzkumu je také zahrnutí možného vlivu osobnosti výzkumníka a jeho zkušenost s tématem na samotný proces sběru a zpracování dat. Domnívám se, že má přítomnost neměla vliv na sběr dat. Studenti byli seznámeni s tím, že výsledky sociometrie ani jejich volby sympatie a vlivu neuvidí kromě výzkumníka nikdo jiný. Totéž se týká dotazníku. Snažili jsme se dopřát studentům čas a prostor, aby mohli soukromě a svobodně vyjádřit svůj názor a minimalizovat tlak dalších přítomných spolužáků.

Dále bych zde chtěla vyjasnit (odkrýt) své představy, teorie, s kterými jsem do třídy a tohoto tématu vstupovala, zejména týkající se výzkumných otázek. Tím, že se jedná o kvalitativní výzkum, je i mysl výzkumníka metodickým nástrojem a právě vlastní zkušenost s daným tématem a očekávání výsledků výzkumu se mohou promítat do interpretace dat (Hendl, 2005). Abych předešla subjektivnímu vlivu na zpracování, snažila jsem si zreflektovat svou vlastní zkušenost s pozicí ve skupině po přechodu ze základní školy na gymnázium. Také jsem se snažila si ujasnit svou představu o podobě odpovědí na výzkumné otázky.

Na počátku testování jsem na otázku, co je sociální status (sociální prestiž), neměla jednoznačnou odpověď. Předpokládala jsem, že sociální status je zcela individuální a je ovlivněn třídními normami každé třídy.

Moje očekávání k třetí výzkumné otázce bylo, že sociální status ovlivňuje předchozí zkušenost. To znamená, že jedinci s nízkým nebo s vysokým sociálním statusem si tuto zkušenost přenášejí do nového prostředí. Přestože jsem jako studentka měla v minulosti při přechodu ze základní školy na střední školu jinou zkušenost – zažila jsem významné zlepšení sociálního statusu.

U čtvrté výzkumné otázky, která se týká toho, zda jsou rozdílné strategie pro začlenění se do nového kolektivu u studentů s vyšším a nízkým sociálním statusem. Domnívala jsem se, že studenti s nižším sociálním statusem volí nevhodné strategie (mimo skupinovou normu) než studenti s vysokou prestiží.

U páté výzkumné otázky, jak se proměňuje sociální status ve skupině, jsem byla spíše skeptická, předpokládala jsem, že se sociální status příliš nemění.

9.2 Výběrový soubor

Výzkumu se účastnilo 5 tříd, celkem 104 studentů, z toho bylo 61 dívek a 43 chlapců, viz tabulka č. 1. Vidíme, že počty dívek a chlapců nebyly vyrovnané. Počty dívek převyšovaly počty chlapců (64%).

Tab. Č. 1 Počet zkoumaných osob a zastoupení dívek a chlapců ve třídách

Název třídy	Počet studentů ve třídě	Dívky	Chlapci
A	15	9	6
B	30	21	9
C	30	20	10
D	14	8	6
E	15	3	12
celkem	104	61	43

Výběru tříd předcházelo vytipování 20 středoškolských tříd v Praze a ve Středočeském kraji, které byly osloveny ke spolupráci na výzkumu. Nakonec se podařilo sehnat souhlas vedení školy i informované souhlasy od rodičů všech zúčastněných studentů u 5 tříd z různých středních škol. Z tohoto důvodu se nejednalo o náhodný výběr.

Z pěti zúčastněných škol byla tři gymnázia a dvě střední školy s maturitou se zaměřením na grafiku a design, poslední z nich na informatiku/programování.

V prvním termínu testování byli přítomni všichni (104) studenti. Ve druhém testování chyběli ve třídě B - 4 studenti z 30. Ve třídě D to bylo 5 studentů z 30. Absence těchto studentů neměla významný vliv na výsledky testování.

8.3 Proces sběru dat

Data byla sesbírána ve dvou fázích. První fáze testování probíhala na začátku školního roku, kdy se studenti příliš neznali. Předpokládali jsme, že systém pozic nebude ještě ustálený, stále ještě probíhala adaptace studentů na nové prostředí a nový kolektiv. První fáze testování probíhala mezi zářím a říjnem.

Studentům byl zadán sociometrický dotazník SORAD V. Hrabala a dotazník, který měl pět otázek. První otázka se ptala, jak hodnotí změnu kolektivu mezi základní a střední školou. Druhá otázka zjišťovala předchozí pozici na základní škole. Třetí otázka se ptala na strategie, jak se snaží v novém kolektivu zapadnout. Čtvrtá se doptávala na představu sociálně úspěšného žáka (co dělá spolužáky oblíbené a vlivné) a poslední zjišťovala míru a pocit sounáležitosti se skupinou.

Druhá fáze testování probíhala po půl roce cca leden-březen, kdy studenti již byli adaptováni na novou skupinu spolužáků, a předpokládali jsme, že sociální status se ustálil a sociální role jsou více diferencované. Také byl studentům zadán dotazník s obměnou některých otázek.

První otázka zůstala podobná – jak jsi spokojen se vztahy ve třídě? Druhá otázka se ptala po tom, co jedince odlišuje od svých spolužáků. Třetí otázka zjišťovala naopak to, co mají společného. Čtvrtá otázka zjišťovala sebereflexi a postavení jedince, ptala se, jak se změnilo jeho sociální postavení ve třídě od začátku školního roku. Poslední otázka zjišťovala očekávání od svého sociálního postavení a perspektivu fungování ve skupině – jak vidíš svou pozici ve třídě na konci studia?

Poslední fází bylo setkání se studenty a vyjádření se k proběhlému testování, aby dostali na svou účast zpětnou vazbu.

8.4 Zpracování dat

Ke každé z pěti tříd byla vytvořena číselná matice vlivu a oblíbenosti z každého testování. Číselné sociometrické matice z důvodu ochrany osobních dat zde neuvádím. Celkem vzniklo 20 přehledových číselných matic. Každá matice sloužila jako podklad pro zpracování třídní hierarchie dle oblíbenosti a vlivu. Tabulky hierarchií oblíbenosti a vlivu ke každé třídě najdeme v přílohách 1-5. (třída A příloha 1, třída B příloha 2, třída C příloha 3, třída D příloha 4, třída E příloha 5).

Na základě této tabulky, kde bylo určeno pořadí a indexy, byli detekováni studenti s nízkým a vysokým sociálním statusem. U každé třídy byla hranice mezi studenty s vysokou prestiží a nízkou různá. Obvykle nebylo těžké určit například 3 nejvíce oblíbené a zároveň nejvíce vlivné studenty, tito jedinci měli vysokou sociální prestiž a měli největší podíl na dění ve třídě. Za studenty s nízkým sociálním statusem jsme považovali studenty, kteří byli nízko v oblíbenosti i vlivu. Abychom si potvrdili, zda studenti mají nízký nebo vysoký sociální status, provedli jsme analýzu komentářů, jak je hodnotí jejich spolužáci a jak se odlišují od průměrných žáků. Také bylo zapotřebí zjistit skupinovou normu, kdo je oblíbený a vlivný spolužák. Udělali jsme rozbor komentářů (motivace sympatií) a zároveň jsme udělali analýzu odpovědí z dotazníků, kde jsme se ptali studentů, co dělá spolužáky oblíbené a vlivné (sociálně úspěšné). Tyto analýzy jsme porovnali a posoudili, zda hodnocení spolužáků odpovídá skupinovému ideálu (normě). Studenty s nízkým a vysokým sociálním statusem jsme porovnávali s touto normou, jak ji tito žáci naplňují, nebo nenaplňují, a jak se komentáře liší.

V prvním testování jsme také porovnávali odpovědi u vybraných studentů, jaké volí strategie pro začlenění se do třídního kolektivu. Dívali jsme se na to, zda studenti s nízkým sociálním statutem volí jiné strategie a zda strategie studentů s nízkou sociální prestiží jsou si podobné. Totéž jsme provedli u studentů s vysokým sociálním statutem.

U všech studentů jsme porovnávali, jak jsou spokojeni se změnou třídního kolektivu, porovnávali jsme odpovědi v prvním a druhém testování, jestli spokojenost klesá nebo se zvyšuje, a poté jsme cílili na tyto dvě skupiny – s nízkým a vysokým soc. statutem.

Dalším krokem bylo porovnat současné postavení ve třídě s odpověďmi studentů, jaké měli postavení na základní škole. Opět jsme se zjišťovali, zda postavení na základní škole se přenáší jako zkušenost do nového kolektivu.

V poslední řadě jsme srovnávali odpovědi, nakolik cítí studenti s nízkým a vysokým sociálním statutem pocit sounáležitosti k ostatním ve třídě. Provedli jsme i kvalitativní rozbor odpovědí, zda cítí sounáležitost pouze v rámci školy/třídy nebo se objevují i jiné kvality jako je přátelství, zájmy apod.

V druhé fázi sběru a analýzy dat se postupovalo obdobně. Nejprve jsme zjistili, jak se změnil/nezměnil pozice ve třídě. Opět jsme určili studenty s nízkým a vysokým sociálním statutem, porovnali jsme, zda to jsou jiní nebo stejní studenti jako v prvním testování. Pokud došlo ke změně, tak jsme pomocí analýzy hodnocení motivace sympatií zjišťovali, z jakého důvodu ke změně sociálního statusu došlo. Porovnali jsme slovní komentáře, nakolik odpovídají třídní normě. Dále jsme věnovali pozornost studentům, kteří sice nemají nízký sociální status ani nejvyšší sociální prestiž, ale udělali v třídní hierarchii posun (u každé třídy byla stanoveno číselnou hodnotou, co je významná změna indexu), ať již v oblibě nebo ve vlivu. Pomocí odpovědí v dotazníku a komentářů v sociometrii, jsme se snažili zjistit, co za změnou stojí, a také je porovnat s předchozími komentáři spolužáků a odpověďmi v dotazníku. Dále jsme zjišťovali, jak reflektují změnu svého postavení a jak vnímají perspektivu svého sociálního působení ve třídě.

V tomto výzkumu pro nás také byli zajímaví studenti, jejichž pozice byla „kontroverzní“ (tak jsem si je pro potřeby výzkumu interně označili). Komentáře od spolužáků měly výrazné emoční zabarvení, jednalo se často o studenty, kteří měli výraznou nevyrovnanost mezi dvěma indexy. Nejčastěji to byli studenti s nejnižší oblibou a zároveň na vůdčích pozicích.

S těmito jedinci původně nebylo počítáno ve výzkumu, ale tím, že měli takto výrazné postavení, bylo výzkumně zajímavé sledovat, jak se proměňuje jejich pozice, jaké je jejich postavení, jaké volí strategie, jak vyhovují normě, nebo překročují třídní normu, jak svou pozici hodnotí a jak

se cítí ve skupině. O těchto jedincích jsme nemohli říci, že nemají sociální prestiž, protože výrazně regulovali dění ve třídě, přestože byli neoblíbení až nenávidění.

V této kapitole bych uvedla ukázkou toho, jak jsem při zpracování dat postupovala. Uvedu příklad třídy B.

Třída B

Třída se nachází na prestižním gymnáziu v centru Prahy, které je zaměřeno především na čtyřleté vzdělávání studentů. V současné době mají otevřeno 19 tříd. O velký zájem o toto gymnázium svědčí fakt, že jedna třída má v průměru 28 žáků. Třída, kterou jsem testovala, měla v danou chvíli 30 studentů z toho 9 chlapců a 21 dívek.

I v této třídě probíhalo stejné testování studentů jako v předchozí třídě. Zadával se dotazníkový dotazník SORAD ve dvou fázích – na začátku školního roku a podruhé s odstupem 6 měsíců. Studenti také vyplňovali dotazník s otevřenými otázkami týkající se jejich pozice ve skupině a procesu adaptace.

Uvedu zde tabulku pro srovnání výsledků první sociometrie, také k vytipování jedinců s nízkým a vysokým sociálním statusem. *Vysoký index oblíbenosti a vlivu značí nízkou sociální prestiž, naopak nízký index oblíbenosti, znamená, že jedinec je velmi oblíbený a nízký index vlivu značí vyšší vlivnost.*

Tab. č. 2 Pořadí dle oblíbenosti a vlivu ve třídě B v 1. testování

Pořadí dle oblíbenosti – 1. termín testování	Pořadí dle vlivu – 1. termín testování
1. Lucie 1,6	1. Vašek 1,3
2. Tamara 1,9	2. Monika 1,6
3. Matyáš/Anna/Alice/Jarda/Tibor 2,0	3. Michaela 1,8
4. Michaela/Kateřina/Eva 2,1	4. Tereza 2,0
5. Adéla/Marek/Martina/Líba/Anežka/Adam/Matěj 2,2	5. Lucie 2,1
6. Nikola/Vendula/Nicol/Markéta/Kristýna/Amálie 2,3	6. Tamara 2,2
7. Monika 2,4	7. Tibor/Matyáš/Jarda 2,5
8. Jana 2,5	8. Martina 2,6
9. Vašek/ Edita 2,6	9. Eva/Anežka 2,8
10. Tereza 2,9	10. Kateřina/Adam 3,1
11. Martin/Tomáš 3,2	11. Marek/Markéta 3,2
	12. Vendula/Adéla 3,3
	13. Anna/Jana/Nicol/Anna 3,4
	14. Líba 3,5
	15. Nikola/Alice/Kristýna/Amálie 3,6
	16. Edita 3,7
	17. Martin/Tomáš 4,0

V oblasti oblíby vidíme velmi malý rozptyl hodnot na to, že se jedná o tak početnou třídu. Tento jev může značit několik možností, např. studenti se příliš neznají, volí spíše neutrální hodnocení, nebo zde není žádná výrazně oblíbená (třídní hvězda) nebo neoblíbená osobnost (outsider). V takto velké skupině pravděpodobně vznikají, nebo budou vznikat, podskupiny, kterým nemusí být nadřazený „vůdce třídy“, ani třídní hvězda, přesto každý jedinec ve skupině má své místo a své příznivce.

V tabulce č. 2 jsme tučně označili tři jedince, kteří jsou ohrožení nízkým sociálním statutem. Podle Hrabala je nízký sociální status vyjádřen nízkou oblíbou i nízkým vlivem (resp. kompetencí). V tomto případě by se jednalo o Editu, Martina a Tomáše.

Dále je pro nás zajímavá Tereza, která je velmi nízko v oblíbě, ale přesto vysoko ve vlivu. Velký rozdíl mezi vlivem a oblíbou má také Monika. Totéž by se dalo říci o Vaškovi, který je velmi nízko v oblíbě a vysoko (na prvním místě) ve vlivu.

Lucie a Tamara stály vysoko v oblíbě a umístily se také s nadprůměrným vlivem, mohli bychom je považovat za studenty s vysokou sociální prestiží.

27 žáků v době prvního testování považovalo změnu třídního kolektivu za změnu k lepšímu. Tomáš, který má nízký sociální status dle uvedených hodnot, si nebyl jistý, zda změna kolektivu je pozitivní. Také Tereza a Adéla odpověděly, že nevědí, zda změna kolektivu je pozitivní nebo negativní zkušenost.

Na otázku, co si myslí o změně kolektivu, jsme získali zajímavé odpovědi. Sociální úspěšnost žáka se podle odpovědí studentů skládá z jeho oblíby a moci, kterou ve třídě má.

Oblíbu dle studentů v této třídě tvoří vztah k druhým – *být hodný, milý, nechat si něco líbit, bavit se s každým, pomáhat, nepřetvařovat se, usměvavost, sdílnost, přátelskost, schopnost otevřít se, komunikovat, mainstreamové názory (nevybočovat), osobnost, humor, zájmy*.

Charakteristiky vážící se k moci – *hodně se vyjadřovat, mít svůj názor, komunikace, prosazování názorů, komunikace s profesory, styl, peníze, vzhled, chytrost, školní úspěch, nebát se mluvit před celou třídou, velké sebevědomí – jako vrozená vlastnost, hnát se za úspěchem, osobnost, dominance, humor, nenechat si nic líbit, zájmy*.

Na těchto charakteristikách nebo také sdílených představách (třídní normě) vidíme, jak by měl sociálně úspěšný student působit, chovat se. Je zde patrné rozdělení na dvě složky oblíby a moc. V některých aspektech se tyto dvě složky vylučují. Oblíbený jedinec je spíše nekonfliktní, není agresivní, ani příliš neprosazuje své názory, je orientovaný na druhé - občas na úkor sebe, neříká pravdu za každou cenu, zajímá se o druhé, dodržuje pravidla reciprocity, je otevřený a družný. Naopak jedinec, který je vlivný, okupuje svými projevy, postoji a názory prostor okolo sebe, musí ho být všude kolem „plno“, je to také výraz toho, že má *největší slovo* a je *nejvíce slyšet*,

nebojí se mluvit před ostatními a ani toho, že s ním druzí nesouhlasí, ostatní se s ním nemusí cítit dobře a bezpečně jako s oblíbeným jedincem.

Ve třídě B se objevují i další atributy úspěšného spolužáka, které se v jiných třídách nevyskytují. Těmito atributy jsou styl, oblečení, zájmy, nějaká dovednost (kompetence), o které mluví Hrabal, to vše je spojeno s mocí.

Zájmy a humor jsme zařadili do obou kategorií moci i vlivu. Humor má také několik rovin, může být povzbuzující, odlehčující. Oblíbené osoby jsou často považovány za vtipné. Humor také může být nástrojem moci, může být shazující, beroucí si pozornost, pak se jedná spíše o nástroj vlivu. U zájmu je to podobné, většinou nějaký zájem, který je obecně uznávaný, může sloužit k obdivu nebo jako nástroj, jak se odlišit (kompetence).

Na základě toho, že víme, jaká je sdílená představa o spolužákovi s vysokou prestiží, můžeme se podívat na to, jak jsou charakterizováni studenti s vysokým či nízkým sociálním statusem.

Tomáš a Martin – *hokejisti, hodně chybí, nebyli na adaptáku, nebaví se s holkami, zmatení, moc se nebavíme, nezačlenili se, uzavření, není docházka, vůbec je nemusím, nic o nich nevím, nevyjadřují se, žádný vliv, jsou jen spolu.* Z komentářů vyplynulo, že to jsou bratři, mají určitou kompetenci (hraní hokeje), kterou by mohli být pro ostatní atraktivní. Chlapci jsou pravděpodobně kvůli sportu často pryč a málo se podílí na fungování třídy, proto jsou nejméně vlivnými a oblíbenými. Spolužáci s nimi nezažívají žádný vztah, protože je neznají a chlapci nejsou dominantní nebo jinak výrazní, aby se projeвили. Sami to reflektují, že jim vyhovuje být spolu, jsou na sebe zvyklí z tréninků a zápasů.

O Editě jsme zjistili, že je cizí národnosti, přestože nepotřebovala s dotazníkem pomoci a vyplnila ho kompletně. Edita se pravděpodobně necítí v mluveném projevu jistě, působí uzavřeně, tiše. Spolužáci ji popsali následovně: *na to že skoro neumí česky, se snaží, milá, ale asi občas nerozumí, mohla by se s námi více bavit, vůbec nemluví, je tichá, je v pohodě, ale s nikým se moc nebaví, stydlivá, je hodně uzavřená, hodná, nekomunikuje s ostatními.* Když porovnáme komentáře s představou oblíbeného i vlivného spolužáka, je v něm klíčová dovednost komunikace. Edita kvůli jazykové bariéře a možná i osobnostním dispozicím, nesplňuje žádné z kritérií, jak spolužáci vnímají jedince s vysokou sociální prestiží.

Naproti tomu Lucie a Tamara, které jsou považovány za jedince s vysokým sociálním statusem, jsou charakterizovány takto: *skvělá holka, kamarádka, mluví se všemi, poradí mi, je milá, fajn holka, bavíme se, nejvíce se bavíme, příjemná, vtipná, výstřední, nejvíce v pohodě holka od nás.* Jak vidíme, naplňují všechny atributy oblíbeného spolužáka, pravděpodobně jsou vlivné, protože rády komunikují.

Ještě bych se chtěla věnovat tomu, jak charakterizuje třída Vaška, Moniku a Terezu. Tito žáci mají společný vysoký vliv a nízkou oblibu.

Vašek dostal nejčastěji komentáře tohoto typu – *umí se prosadit, ale působí na lidi svérázně, do všeho šťourá, štví učitele, výstřední, v pohodě někdy, mám ho plné zuby*.

Monika, Tereza si byli podobné v těchto komentářích – *má vůdčí postoje ale chování tomu neodpovídá, předsedkyně třídy (Monika), výstřední, namyšlená, hysterická, moc dominantní, otravuje, starají se o třídní věci, trochu drzá k ostatním, občas z ní šlím, přehnaně komunikativní, je mi protivná*.

Tito tři mají společné to, že jsou bezpochyby velmi dominantní, třída o nich ví, působí až rušivě ve třídě, porušují skupinové normy. U uvedených dívek chybí orientace na druhé, jako je oceňovaná přátelskost, vstřícnost a nápomocnost. Tyto osoby jsou v tuto chvíli nejkontroverznější a bude zajímavé sledovat, zda se jejich sociální status promění, nebo zůstane stejný.

Když se podíváme na tyto jedince, jak si stáli v sociálním žebříčku na základní škole, zjistíme, že Martin a Tomáš byli oblíbení i vlivní zejména u kluků. Vašek byl zvyklý být dominantní, ale také byl kamarád všech. Tereza má špatnou zkušenost, neměla dobrou pozici, byla obětí šikany. Lucie i Tamara byly zvyklé na vysoké postavení, byly oblíbené a i dokázaly všechny přesvědčit, což se jim daří opakovat i v této třídě. Edita vyjádřila číslem 3, že byla oblíbená a číslem 2 svůj vliv.

Když se podíváme na to, jaké strategie volí žáci s vysokým sociálním statutem a osoby kontroverzní či s nízkou sociální prestiží, můžeme si všimnout značných rozdílů. Sociálně úspěšné dívky se daleko více zajímají o to, co dělá spolužáky společensky atraktivními, a realizují tyto strategie, aby zapadly mezi ostatní, také cítí větší náklonost ke své třídě a vnímají více věcí jako společných/spojujících (nejen studium).

Tamara a Lucie jako svou strategii pro začlenění se do třídy považují to, že se snaží s každým bavit. Tamara dokonce říká, že už v komunikaci ví, co na koho funguje a co si může dovolit. Také pocíťovali více společného s ostatními ve třídě, než žáci kontroverzní či s nízkým sociálním statutem.

Tomáš a Martin považují za úspěšné ty jedince, kteří se nebojí prosadit a mluvit, sami se nesnaží nijak zapadnout, nejsou dominantní ve společnosti druhých. Vědí, že nejsou dominantní a baví se spíše s chlapci o sportovních tématech.

Edita neví, co dělá své spolužáky oblíbené a úspěšné, nesnaží se zapadnout a také cítí, že kromě školy nemá s ostatními nic společného. U Edity se může projevovat jazyková bariéra, obava nebo nemožnost vyjádřit se, ale také malá míra sebereflexe.

Tereza se nijak nesnaží, čeká, až se s ní budou bavit ostatní a nepřemýšlí ani nad tím, co dělají sociálně úspěšní spolužáci, společného s nimi má školu a nenávisť k druhým lidem.

2. fáze sběru dat

Když se podíváme do přehledové tabulky č. 3, kde můžeme porovnat, jak si studenti stáli v oblíbenosti v prvním a druhém kole testování, můžeme si všimnout malých změn. V čele oblíbenosti zůstaly Lucie i Tamara, udržely si svůj index oblíbenosti. Do popředí se dostali i jiní chlapci, kteří byli oblíbení i v prvním testování jako Marek a Tibor, kteří si ve svém postavení mírně polepšili. Svou pozici zlepšila také Michaela, která se umístila na prvním místě s Lucií, ale ani tato změna není překvapivá, jednalo se o oblíbenou spolužačku již v prvním testování.

Martin s Tomášem si mírně v oblíbenosti polepšili, jejich pozici zaujal Vašek s Terezou, avšak index oblíbenosti zůstal podobný, jako v prvním testování-jejich pozice se tedy nezměnila.

Edita mírně zlepšila své postavení z indexu 2,6 na 2,2. Propadla se Amálie z indexu oblíbenosti 2,3 na 2,7.

Tab. č. 3 Pořadí dle oblíbenosti ve třídě B v 1. i 2. testování

Pořadí dle oblíbenosti – 1. termín testování	Pořadí dle oblíbenosti – 2. termín testování
1. Lucie 1,6	1. Michaela/Lucie 1,6
2. Tamara 1,9	2. Marek/Tibor 1,7
3. Matyáš/Anna/Alice/Jarda/Tibor 2,0	3. Tamara/Matěj/Jarda/Matyáš/ 1,8
4. Michaela/Kateřina/Eva 2,1	4. Alice 1,9
5. Adéla/Marek/Martina/Líba/Anežka/Adam/Matěj 2,2	5. Eva/Anna /Adam 2,0
6. Nikola/Vendula/Nicol/Markéta/Kristýna/Amálie 2,3	6. Kateřina/Martina 2,1
7. Monika 2,4	7. Monika/Vendula/Kristýna/Edita 2,2
8. Jana 2,5	8. Adéla/Nicol/Líba 2,3
9. Vašek/ Edita 2,6	9. Nikola 2,4
10. Tereza 2,9	10. Jana /Anežka 2,5
11. Martin/Tomáš 3,2	11. Martin/Tomáš /Markéta 2,6
12.	12. Amálie 2,7
13.	13. Vašek 2,8
14.	14. Tereza 2,9

Dále zde uvádím tabulku č. 4 pro přehled, jak se měnil vliv a jeho pořadí v prvním a druhém testování. Čím nižší hodnota, tím větší vliv.

Tab. č. 3 Pořadí dle vlivu ve třídě B v 1. i 2. testování

Pořadí dle vlivu – 1. termín testování	Pořadí dle vlivu - 2. termín testování
1. Vašek 1,3	Michaela 1,3
2. Monika 1,6	Monika/Vašek 1,7
3. Michaela 1,8	Lucie/Matěj 2,0
4. Tereza 2,0	Martina/Matyáš 2,2
5. Lucie 2,1	Tamara 2,3
6. Tamara/Matěj 2,2	Tereza/Tibor 2,4
7. Tibor/Matyáš/Jarda 2,5	Jarda 2,7
8. Martina 2,6	Kateřina 2,9
9. Eva/Anežka 2,8	Markéta/Eva/Anežka 3,0
10. Kateřina/Adam 3,1	Marek/Adam 3,1
11. Marek/Markéta 3,2	Adéla/Anna 3,2
12. Vendula/Adéla 3,3	Nicol/Alice 3,3
13. Anna/Jana/Nicol/Anna 3,4	Vendula/Amálie 3,4
14. Líba 3,5	Líba 3,5
15. Nikola/Alice/Kristýna/Amálie 3,6	Nikola/ Jana/Tomáš/Kristýna 3,6
16. Edita 3,7	Martin 3,7
17. Martin/Tomáš 4,0	Edita 3,8

Na první pohled můžeme vidět, že Michaela zlepšila svůj index vlivu a je nyní na prvním místě, zároveň je i nejoblíbenější. O Michaela můžeme hovořit jako o třídní hvězdě, je velmi populární i vlivná. Tereza, která je neoblíbená, se ve vlivu mírně propadla, taktéž Vašek. U ostatních došlo k nepatrným změnám v pořadí, jejich indexy se neměnily o více než dvě desetiny. Vidíme, že Tomáš, Martin i Edita zůstávají nejméně vlivnými jedinci ve třídě.

Jako poslední zde uvádím kompletní tabulku č. 5 z druhého testování, přehled oblíbenosti a vlivu. Čím nižší hodnota, tím je jedinec oblíbenější/vlivnější.

Tab. č. 5 Pořadí dle oblíbenosti a vlivu ve třídě B v 2. testování

Pořadí dle oblíbenosti – 2. termín testování	Pořadí dle vlivu - 2. termín testování
1. Michaela/Lucie 1,6	Michaela 1,3
2. Marek/Tibor 1,7	Monika/Vašek 1,7
3. Tamara/Matěj/Jarda/Matyáš/ 1,8	Lucie/Matěj 2,0
4. Alice 1,9	Martina/Matyáš 2,2
5. Eva/Anna /Adam 2,0	Tamara 2,3
6. Kateřina/Martina 2,1	Tereza/Tibor 2,4
7. Monika/Vendula/Kristýna/Edita 2,2	Jarda 2,7
8. Adéla/Nicol/Líba 2,3	Kateřina 2,9
9. Nikola 2,4	Markéta/Eva/Anežka 3,0
10. Jana/Anežka 2,5	Marek/Adam 3,1
11. Martin/Tomáš/Markéta 2,6	Adéla/Anna 3,2
12. Amálie 2,7	Nicol/Alice 3,3
13. Vašek 2,8	Vendula/ Amálie 3,4
14. Tereza 2,9	Líba 3,5
15.	Nikola/ Jana/Tomáš/Kristýna 3,6
16.	Martin 3,7
17.	Edita 3,8

V tabulce jsou zvýraznění jedinci, o kterých bychom mohli říct, že mají nízký sociální status, tzn. jsou nízko v oblíbenosti a vlivu. Edita zlepšila své postavení v oblíbenosti, již bych ji neřadila mezi studenty s nízkým sociálním statutem. Z komentářů spolužáků se zdá, že přestože je málo komunikativní, tak našla k sobě skupinku spolužáků, která ji poznala víc a bere ji mezi sebe. Edita se tak přiblížila více k představě, co dělá spolužáka oblíbeným. Její úzká skupinka jedinců, kteří jsou ji nakloněni, na ní oceňují *spolehlivost, důvěryhodnost* a další pozitivní vztahové charakteristiky, které jsou ceněny.

Mezi žáky s nízkým sociálním statutem bych zařadila Tomáše, Martina a nově také Janu a Amálii. Jana působí jako člen skupiny, který je opomíjený, moc spolužáků ji nezná, komentují ji jako *extrémně uzavřenou, neaktivní, divnou*. U Amálie spolužáci vytýkali, že *má problém zahájit komunikaci a hájit si své, je divná, nemám si s ní co říct, má vlastní svět*.

Také po půl roce všichni žáci vyjadřují spokojenost s kolektivem. Jediný Vašek řekl, že není spokojen, protože ho kolektiv nechápe. Amálie a Tereza dotazník nevyplnily. Edita dokonce řekla, že je spokojená na 100 % a ani nedoufala, že tak dobré to bude. Velmi pozitivně se vyjádřil i Tomáš s Martinem. Každý ve třídě má pocit, že má se třídou několik věcí společného. V odpovědích se neobjevovala pouze škola, ale také postoje, názory, část oblasti zájmů minimálně s určitou skupinou.

Všichni dovedli překvapivě realisticky reflektovat, jak se měnilo jejich postavení od počátku školního roku (alespoň, co odpovídá hodnotám sociometrie). Michaela reflektovala v dotazníku změnu ve svém postavení, které se zlepšilo tím, že se více baví s chlapci. Martin má dojem, že se mu pozice zlepšila, že se víc baví s klukovou částí třídy. Jeho bratr si myslí, že nemá stále žádnou pozici, ale věří, že na konci studia bude oblíbený. Oba jsou si vědomi, že jejich jedinečnost je v tom, že profesionálně hrají hokej a zároveň, že to je i něco, co jim ubírá ve společenském žebříčku ve škole, protože tam často chybí a nemají čas se stýkat se spolužáky po škole. Martin si myslí, že na konci studia bude stále na okraji, ale je s tím takto spokojený. Nejméně spokojenou osobou ve třídě je Vašek, má pocit, že ho třída nechápe a mrzí ho, že není oblíbený. Jeho porozumění tomu, proč není oblíbený, a klesl ve svém postavení, je takové, že se chová k ostatním *nadřazeně*. Na konci studia by si moc přál, aby byl někým pochopený a našel opravdového kamaráda.

9 Výsledky

V této kapitole bychom rádi představili, co je výstupem této práce. Pokusíme se zodpovědět výzkumné otázky a prezentovat zjištění, ke kterým jsme přišli. Výzkumným cílem bylo popsat a porozumět procesu utváření sociálního statusu ve skupině.

9.1 Význam a podstata sociálního statusu

V této podkapitole budu odpovídat na výzkumnou otázku č. 1 Co je sociální status a čím je utvářen. Prováděli jsme analýzu odpovědí studentů, kterých jsme se v dotazníku ptali, co dělá studenty sociálně úspěšné – oblíbené a vlivné. Výsledky této analýzy jsme porovnali s analýzou komentářů k motivaci hodnocení sympatií. Došli jsme ke dvěma kategoriím, které tvoří/vyjadřují sociální status. Tyto dvě kategorie odpovídali Hrabalovému (2002, 1979) rozdělení na oblibu (sympatie) a vliv. Student s nejvyšším sociálním statusem naplňuje do velké míry obě tyto kategorie. Obliba/vliv jsou pouze obecné kategorie, které jsou tvořeny dalšími významnými charakteristikami/dispozicemi jedince, které ovlivňují celkový projev této kategorie. Napříč pěti třídami se objevovaly sdílené charakteristiky, čím je sociální status konstruován.

Tyto kategorie vychází z třídní normy, kdo je/není oblíbený a vlivný spolužák. Základní, nebo spíše jádrové, charakteristiky těchto kategorií zůstávaly stejné jak v prvním, tak ve druhém testování. Ústředním aspektem pro utváření kategorií vlivu a obliby byla obecně komunikace. Komunikace se vyjadřovala v kvalitě ale také kvantitě projevu.

Význam komunikace pro tvorbu sociálního statusu sílil na začátku formování skupiny a poté, co byl sociální status stabilnější, se význam komunikace neměnil, ale obsah toho, co je komunikace, se dále jemně diferencoval. Dalo by se říci, že sociální dovednost komunikace je základním předpokladem pro vytvoření dobrého sociálního statusu.

V našem výzkumu vyplynuly sdílené představy toho, jak je dobré komunikovat. V prvním testování se zabývalo hodně studentů frekvencí – jak často kdo mluví, s kolika lidmi. Tím, že se studenti v některých třídách moc neznali, byla frekvence jediným možným diferenciačním kritériem pro odlišení spolužáků a vyjádření vztahu. I to je důvod, proč jsme viděli v prvním testování, velmi časté komentáře např. hodně mluví, baví se se všemi, komunikativní, bavíme se občas, ještě jsme se spolu nebavili apod. Jedinci, kteří byli vyhodnoceni jako komunikativní, byli často doprovázeni dalšími pozitivními charakteristikami jako přátelský, vtipný, zábavný,

milý. Naopak jedincům, kteří byli ostýchavější v komunikaci, byly prisuzovány i další negativní charakteristiky jako je uzavřený, nepřátelský, arogantní, nezajímající se aj.

Klíčovou dovedností pro zvýšení oblíbenosti je „*umět se bavit s každým*“. Takto to bylo výslovně definováno studenty a význam „*bavit se s každým*“, případně „*skoro se všemi*“ je významnou dovedností, která zvyšuje sociální status. Toto „*bavení se s každým*“ bylo ještě spojené s bavením se na „*nezávazné věci*“, umět navázat a iniciovat společnou řeč. K tomu, aby byl jedinec oblíbený a byl považován za komunikativního, stačí, když se dokáže nezávazně bavit na nekonfliktní témata. U těchto témat se cítí obě strany příjemně. Studenti měli na mysli běžné popovídání, např. když na sebe narazíme před učebnou, v jídelně, v šatně. Tyto sociální kontakty budují v počátku sociální status. Tyto projevy vytváří pocit blízkosti, vzájemně sdílenou zkušenost, pohodu a také pocit „známosti“.

Většina studentů v prvním testování hovořila o prvním dojmu, který mají s jedincem. Hodnotilo se, jaký je spolužák v komunikaci, v přímém kontaktu a jak se s ním cítili. Toto bylo určující pro postavení v oblasti oblíbenosti ve třídě. S pocitem, že takoví jedinci „sytí“ moje potřeby kontaktu, cítím se s nimi dobře a bezpečně, se objevují i očekávání do budoucna od těchto jedinců – očekávám, že budou přátelští, že mi pomohou, mohu jim věřit, spolehnout se.

Schopnost komunikace hrála také nezastupitelnou pozici i v kategorii vlivu. Komunikace v oblasti vlivu hraje roli ve své intenzitě, kvalitě projevu i frekvenci. Vlivný jedinec byl charakterizován jako osoba, která se vyjadřuje ke všemu (frekvence), nebojí se mluvit před třídou (kvalita), nebojí se říct svůj názor, je hlasitý/je slyšet (intenzita) ve smyslu jak znělý je jeho hlas i ve smyslu kvantity.

Kategorie oblíbenosti vypovídá o vztahovosti jedince, o jeho míře blízkosti k ostatním. Kategorie vlivu značí sociální sílu, je o tom, jak vstupují do interakcí, jak regulují interakce ve třídě. Oblíbenost je definována nezávazným popovídáním, vliv byl definován jako vymezení se vůči ostatním, ohlídky si svých hranic, nenechat si nic líbit, prosadit svůj názor, ovlivnit/přesvědčit druhé.

Oblast oblíbenosti a vlivu je v tomto velmi odlišná. Od oblíbeného spolužáka se očekává, že nebude konfliktní, nebude se příliš vymezovat, nebude vybočovat mimo třídní normu, „jde s proudem“. Kategorie vlivu je daleko komplikovanější ve vymezení projevů dominance a míry, jak moc by se měl jedinec prosazovat. Tolerované projevy i míra moci je dána skupinovou normou.

Třetí kategorie, která pomáhá zvýšit sociální status je oblast kompetencí – mít něco „navíc“ oproti ostatním spolužákům. Něco „navíc“ je velmi individuální záležitostí každé skupiny. V obecné rovině je to humor, zájmy, fyzický vzhled aj.

Tato kategorie sama o sobě nefunguje, pokud jedinec má jen tuto dovednost a zároveň je slabý ve vlivu a v oblibě. Příkladem může být Martin a Tomáš ve třídě B, špičkoví hokejisté, kteří absentovali ve škole a jsou spíše tišší a uzavření, tudíž v oblasti vlivu a obliby byli velmi nízko. Michal ze třídy A měl velkou sociální moc sám o sobě (osobnostní dispozice, vystupování ve třídě) a také dovednost navíc – sportovec, vzhled a měl přátele ve vyšších ročnících, což podporovalo jeho vlivnost. Zároveň byl velmi nízko v oblibě, protože se nadřazoval nad spolužáky, přestože jim připadal atraktivní. Kdyby chtěl zapracovat na svém vztahu k druhým, tak by byl pravděpodobně spolužákem s nejvyšším sociálním statutem.

Například ve třídě E „ajtáci“ Dan, Pavel měli nejnižší sociální status, přestože měli velkou dovednost ve svém oboru, ale v jiných, zejména sociálních, oblastech byli nejslabší.

Ve třídě E můžeme uvést příklad Pavly (obdobně Michaela ve třídě B), v prvním testování také patřila k žákům s vyšším sociálním statutem, který si ještě zlepšila, když využila svou dovednost k tomu, že stala oblíbenou mezi chlapci. Její speciální kompetencí v tomto případě byla počítačové schopnosti na úrovni chlapců a hraní počítačových her v kombinaci s jejími sociálními dovednostmi. Dívky ve třídě uváděly mimo zmíněné také její fyzickou atraktivitu. I toto je příklad, co ji odlišuje od zbylých dívek ve třídě.

Největší obtíž, jak dosáhnout vysokého sociálního statusu, je v tom, že kategorie vlivu a obliby si zároveň odporují. Není snadné skloubit vysokou oblibu s vlivem, tak aby ani jedna oblast nebyla potlačena ve prospěch té druhé. Vysoký status jedince symbolizuje vytržbené sociální dovednosti, dobře rozvinutou oblast percepce a empatii, protože takoví jedinci dobře přechází z role do role a dovedou vycítit, kdy je třeba přidat na vztahové stránce, kdy je dobré být dominantní a nepřehnat to se sebeprosazováním. Proto není snadné dosáhnout vysokého sociálního statusu, který odlišuje jedince od pozic s průměrnou prestiží ve skupině.

9.2 Variabilita v představě o sociálním statusu mezi třídami

Nyní se zaměřím na výzkumnou otázku č. 2 Liší se představa o sociálním statusu napříč třídami? Původně jsme předpokládali, že sociální status bude výrazně individuální záležitostí každé skupiny. Došli jsme k výsledkům, že obecné roviny naplňování sociálního statusu, byly u pěti tříd sdílené. Jednalo se o kategorie obliby, vlivu a další přidanou rovinou byla dovednost – to co jedince odlišuje. Tato dovednost sama o sobě nestačí k vytvoření vysokého sociálního statusu, funguje pouze v kombinaci s vysokým vlivem a oblibou.

Sociální status se liší mezi třídami svým rozsahem/vymezením a tím, jak je naplňován. Každá třída má pod představou komunikace, sebeprosazení a dominancí jiné konkrétní obsahy

o chování svých členů. Nejpodobněji sdílí třídy představy oblíbeného spolužáka. Kategorie obliby je vyjádřena komunikací, která je sdílená napříč třídami. Stručně řečeno je shoda, že by jím měl být komunikativní jedinec, který nevyhledává konflikty, pomáhá druhým, naslouchá, příliš neprosazuje své názory a neodsuzuje.

U vlivu je to jedinec, který se často vyjadřuje, stojí si za svými názory, umí se zastat sám sebe, nebojí se mluvit před ostatními a ani nesouhlasu druhých.

Vidíme v definici oblíbeného jedince slovo „příliš“. To je právě ten malý a zároveň významný rozdíl mezi třídami. Pokud dobře neznáme třídní normy, nevíme, co už je „příliš“.

Největší rozdíly proto spatřujeme v uplatňování sociální síly, tam se třídní normy více liší. To co je v jedné třídě symbolem vlivu, zároveň může dobře fungovat s oblastí obliby, aniž by došlo k převaze jedné oblasti nad druhou. V jiné třídě ty samé projevy moci také budou hodnoceny jako vlivné, ale již to bude přes třídní normu, bude to připadat spolužákům „příliš“ agresivní nebo otravné a promítne se to do hodnocení obliby jedince.

Toto se stalo i v našem výzkumu, kdy někteří jedinci byli zvyklí na vysoký sociální vliv na základní škole a používali stejné strategie pro začlenění založené na sociální síle, které se jim v minulosti osvědčily. Tito studenti končili často jako neoblíbení, protože nedokázali rozpoznat tenkou hranici, která udržuje rovnováhu mezi oblastí vlivu a obliby a vytváří vysoký sociální status.

Ve třídě D byla dívka Linda, která v prvním testování byla hodnocena vysoko ve vlivu i v oblíbenosti (její původní sociální status byl vysoký), byla výrazná ve svých komunikačních dovednostech. Na počátku testování, kdy se studenti ve třídě neznali, byla hodnocená jako oblíbená – často mluvila, bavila se již téměř s každým, ostatní s ní měli zkušenost a začali ji prisuzovat i další přátelské charakteristiky. Tím, že se často vyjadřovala a stála si za svými názory, byla hodnocená jako vlivná. Ke zlomu došlo, když se studenti více poznali a zjistili, že Linda překračuje významně třídní normy a nepřizpůsobila tomu své chování. Byla natolik mocenská, až to začalo připadat spolužákům nepříjemné.

Ve třídě, kam patřila Linda, byla třídní normou podobné požadavky na komunikativnost jedinců jako v jiných třídách, ale norma pro projevy vlivu (moci) se v této třídě lišila. Bylo zde hodně jedinců, kteří byli orientovaní na kolektiv. Fungovala zde odlišná představa vlivu. Tato představa spočívala v nekonfliktnosti mezi spolužáky, ale zastávání svých názorů a dalších spolužáků. Sebeprosazení bylo pozitivně hodnoceno jako vzdor vůči dospělým autoritám. Linda ale svou moc uplatňovala i na své spolužáky a vytvářela ve třídě konflikty. To se promítlo i do jejího hodnocení ve druhém testování. Stále zůstala vysoko ve vlivu, zároveň velmi výrazně klesla v oblíbě a tím i její sociální status ve skupině.

Jak vidíme, sociální status se může zdát velmi podobný či stejný napříč třídami, přesto jeho získávání je složitým a individuálním procesem, který ovlivňuje to, jak jsou naplňovány třídní normy a jaká je rovnováha mezi oblastí vlivu a oblíbenosti.

9.3 Vliv minulé zkušenost na současný sociální status

Nyní se budu věnovat výzkumné otázce č. 3 Ovlivňuje předchozí zkušenost s postavením na základní škole sociální status na střední škole? U této výzkumné otázky jsme předpokládali, že zkušenost jedince se svým sociálním statutem na základní škole se bude přenášet i na střední. Příkladali jsme větší význam této minulé zkušenosti a předpokládali jsme, že původní vzorce chování a zážitky z interakcí s druhými lidmi budou determinující i v novém prostředí. Tuto předurčenost jsme očekávali více u jedinců s nízkým sociálním statutem, že si svůj pocit sociální neúspěšnosti přenesou i do nového kolektivu.

V našem výzkumu jsme došli k jiné zkušenosti. Ve většině případů vysoký sociální status zažívali jedinci, kteří měli také vysoký sociální status na základní škole. Nebývalo časté, že by jedinec s nízkou oblíbeností a s nízkým vlivem (případně obět' šikany) měla vysokou sociální prestiž na střední škole. Tato výjimka nastala u Martina ve třídě A.

U studentů s nízkým sociálním statutem jsme dospěli k pestřejším závěrům. Nízkou sociální prestiž měli často ti, kteří zažívali i malou sociální prestiž na základní škole. Zároveň se zde objevovali také studenti, kteří byli zvyklí na základní škole mít velký vliv. Nevyskytovali se mezi nimi jedinci, kteří měli na základní škole výrazně oblíbenou pozici.

Vysvětlujeme si to tak, že oblíbení jedinci oplývají vztahovými dovednostmi, jsou pozitivní, komunikativní a jsou orientovaní na druhé. Zároveň tyto vlastnosti podporují navazování vztahů i v nových kolektivech. Velký problém s navazováním vztahů mají studenti, kteří měli vysoký vliv a nižší oblíbenost na základní škole.

Tito jedinci přišli do nové třídy a očekávali, že je ostatní budou respektovat tak, jak byli dříve zvyklí. Snaží se začlenit do kolektivu tím, že používají své dominantní mocenské strategie. Očekávají, že se ostatní s nimi budou bavit a budou je přijímat. Když se tak neděje, začnou si vynucovat své postavení například tak, že ostatními opovrhují, nadřazují se nad ostatní, pomlouvají a vymezují se vůči celému kolektivu. Toto chování vidíme příkladně ve třídě A u Kateřiny a Michala, také ve třídě B u Terezy i v ostatních třídách.

Dále tu jsou jedinci, kteří neměli na základní škole dobré postavení, nebyli oblíbení a ostatní je nerespektovali. Tito studenti mívají nízký sociální status. Tato skupina jedinců není stejná, jsou

mezi nimi rozdíly. Dělí se na jedince, kteří mají dobrou sebepercepci a uvědomují si, jaká je třídní norma a co by měli dělat pro to, aby si zlepšili svou pozici, přesto nejsou schopni své chování změnit. Důvody proč nedovedou své chování přizpůsobit, jsou různé, ne všichni studenti jsou extroverti prahnoucí po pozornosti a uznání kolektivu. Někteří díky svých osobním dispozicím jsou spíše uzavření, tvoří blízká a úzká přátelství o pár přátelích. Když se jim povede najít ve třídě spřízněnou duši, jsou takto spokojení a neočekávají vysokou sociální prestiž, např. Anne Marie.

Dalšími jedinci, kteří v sociální úspěšnosti selhávají, jsou jedinci, kteří neměli sociální prestiž na základní škole a navíc selhávají v sociální percepci a sebereflexi. Tito studenti nedovedou číst v sociálních normách, mohou i nemusí se snažit o lepší postavení ve třídě. Často jejich snahy při budování sociálního statusu selhávají a jsou terčem posměchu nebo jsou odsuzováni ostatními. Někdy si svůj nižší sociální status nebo neoblíbenost ani neuvědomují, přeceňují se viz Matyáš (tř. C).

Zároveň je velmi dobré zdůraznit, že je jistě pozitivní, že jedinec se může vymanit ze své předchozí pozice a vybudovat si nový sociální status. Závisí to na snaze jedince, jak se snaží porozumět třídním normám, vztahům ve třídě a jak je schopen regulovat svoje chování.

Studentů, kteří si z nízké sociální prestiže zvládli vybudovat vyšší sociální status, je v každé třídě několik. Zajímavý je v tom například Martin, o kterém si a jeho strategiích pro začlenění se do kolektivu, řekneme více v další podkapitole.

9.4 Rozdílnost ve strategiích mezi studenty s vyšším a nižším sociálním statusem?

Ve výzkumné otázce č. 4 jsem se ptala, zda Volí jedinci s vyšším sociálním statusem na rozdíl od studentů s nízkým sociálním statusem jiné strategie pro začlenění se do třídního kolektivu? Na základě našeho výzkumu můžeme na tuto výzkumnou otázku odpovědět, že je rozdíl mezi strategiemi pro začlenění se do skupiny spolužáků u studentů s vysokým a nízkým sociálním statusem.

Ukázalo se, že studenti s vysokým sociálním statusem volí efektivní strategie, které jim pomáhají dosáhnout sociální prestiže. Jejich strategie odpovídají supinovým normám. Tito jedinci také ve svých strategiích přeceňují osobní dovednosti (schopnost komunikace, působení na druhé aj.).

Studenti s vysokým sociálním statusem nad tímto tématem přemýšlejí, kladou si sami otázku po tom, co udělat, aby byli více oblíbení, a také přemýšlí nad tím, jak působí na druhé.

Zajímavým zjištěním je, že svoje strategie průběžně vyhodnocují, přizpůsobují a učí se z chyb. Zároveň ze své silné pozice mají možnost skupinové normy ovlivňovat. Později jsou oni sami nositeli těchto norem. Tito jedinci mají výborné sociální dovednosti, vědí, kdy mají přizpůsobit chování situaci i jedinci, s kterým hovoří a nastavují ostatním zrcadlo toho, jak dodržují nebo nedodržují pravidla skupiny. Jsou to jedinci, kteří rozlišují i jemné diference a dovedou rozpoznat, když je něčeho „moc“, „příliš“ případně „za hranou“, jak sami studenti říkají.

Někteří jedinci s nižším sociálním statusem nedovedou rozpoznat, kdy je vtip vhodný a kdy méně a působí spíše „trapně“. Na tyto přešlapy, odchýlení se od pravidel skupiny často upozorňují jedinci, které mají vyšší sociální prestiž a hodnotí skrze ně jejich nositele.

Studenti s nízkým sociálním statusem v našem výzkumu volili nevhodné strategie pro začlenění, které se nepotkávaly s třídní normou, a byly zcela odlišné od strategií sociálně úspěšných studentů.

Mezi méně efektivní strategie patřilo například přeceňování vlivu vnějších atributů – vzhled, styl, peníze, známky ve škole. V našem výzkumu studenti ve většině případů těmto nositelům sociální prestiže nepřikládali velký význam. Studenti s vysokým sociálním statusem tyto atributy vůbec nereflektovali ani v jednom případě. Nejvíce se objevoval důraz na tyto atributy právě u jedinců s nejnižší prestiží. Nemyslíme si, že by tyto vnější atributy nebo speciální dovednosti neměli vliv na sociální status. Spíše se nám ukazuje, že mají tendenci sociální status posilovat, když jsou naplněny předchozí dvě kategorie oblíbenosti a moci, které jsou ovlivněny zejména sociálními a komunikačními dovednostmi.

Dále se vyskytovalo u studentů s nízkým sociálním statusem opovrhování a znehodnocování třídních norem a strategií pro začleňování. Buď byla otázka po strategiích a třídních normách zcela odmítnuta, nebo jedinec nedokázal na otázku odpovědět. Často se objevovaly komentáře, že nevědí, jak si zlepšit svou pozici ve skupině a také nemají představu, co dělá ostatní oblíbené a vlivné. V některých případech volili pasivní až pasivně agresivní strategii. Např. Kateřina (tř. A): *„jestli se chtějí se mnou bavit, tak ať se oni snaží, já se přizpůsobovat nebudu!“*.

Strategie, které byli více pasivní a defenzivní se vyskytovali spíše u jedinců, kteří měli na základní škole vysoký vliv a na střední mají nízký sociální status. Tito jedinci očekávali snahu od ostatních a devalvovali jejich úspěšnost a oblíbenost.

Uvedu příklad Martina (tř. A), který na základní škole nebyl oblíbený a neměl žádný respekt u ostatních. Za svou strategii si zvolil: *bavit se s největším počtem lidí, neuzavírat se s jednou skupinou a nenechat si nic líbit*. Tato strategie se mu pravděpodobně vyplatila, snažil se vyvarovat strategií, které se mu v předchozím kolektivu neosvědčily. V době našeho testování dovedl najít rovnováhu ve vztahování se k druhým, nebýt submisivní, ale ani příliš reaktivní

na svou osobu a zdravě vyjadřovat své potřeby. Jeho sociální status vzrostl, jeho pozice v oblasti vlivu i oblíbenosti byla do 5. místa.

9.5 Proměny sociálního statusu ve skupině

Nyní zbývá zodpovědět poslední pátou výzkumnou otázku: Jak se proměňuje sociální status jedince ve skupině? Při prvním testování měli vysoký sociální status studenti, kteří byli komunikativní. Sociální status především odrážel jejich schopnost komunikace a očekávané chování dle skupinových norem. Tím, že se studenti příliš neznali, byla jejich pozice určena mírou kontaktu s druhými lidmi ve skupině. Spolužáci zažívali vyšší frekvenci setkávání a blízkosti s jedinci, kteří byli aktivní v sociálním kontaktu. Tito jedinci dostávali i lepší hodnocení v sociometrickém dotazníku. Také jim byly přisuzovány pozitivní osobní charakteristiky. Iniciativnost a sebejistota v interakci s druhými zlepšovala pozici jedinců v oblasti vlivu.

Dá se říci, že sociální statusy byly určeny ne na základě hluboké znalosti jednotlivců a kvalitních vztahových vazeb, ale na základě prvního dojmu.

Ve druhém testování se sociální status příliš neměnil. Stejní studenti jako v prvním testování měli nejvyšší sociální status a zároveň i ti samí obdrželi nejnižší sociální status.

Ke změně došlo ve slovním hodnocení, které žáci udělovali spolužákům jako zdůvodnění motivace sympatií. Na začátku formování skupiny bylo hodnocení podloženo zejména sociálním kontaktem. V jednoduchých kategoriích vyjadřující frekvenci kontaktu: bavím se - nebavím se, bavím se málo – bavím se hodně a také hodnotili komunikační otevřenost jedince: baví se s každým - nebaví se s nikým, říká své názory – je uzavřený.

Zároveň na základě poměrně schématického rozdělení bylo nejvýraznějším a nejméně výrazným studentům přiřazeny další charakteristiky.

Ve druhém testování studenti stále hodnotili úspěšnost zejména z pohledu sociálních a komunikačních dovedností, ale komentáře byly více specifické nejenom u jedinců s nejvyšší prestiží a s nejnižší, ale také u žáků s průměrným postavením. Uváděli i osobní specifika dané osoby, které vycházely ze zkušenosti s jedincem.

I přes tento, řekněme, paradox, kdy nedocházelo k výrazným změnám v sociálním statusu mezi těmi s nejvyšší a nejnižší sociální prestiží, se v každé třídě udála minimálně jedna výrazná změna v postavení jedince. Toto je pozitivní znamení, že je skupina otevřená, že povoluje sociální mobilitu v rámci hierarchie skupiny.

Uvedu zde některé příklady změn. Ve třídě A to byla změna Elišky a Petra. Eliška zastávala pozici obluby do 3. místa v prvním testování, za půl roku se propadla pod průměr třídy. Na základě zkušenosti s Eliškou změnili svůj postoj k ní. Při prvním testování vycházeli z prvního dojmu. Eliška měla všechny atributy oblíbené spolužačky. Ve druhém hodnocení převládaly negativní komentáře, které vyjadřovaly její negativitu a náladovost.

Petr, který byl na základní škole třídním šaškem, se snažil tuto strategii uplatnit i v nové třídě. Bohužel se nesetkal s pochopením spolužáků. Petr nesplňoval požadavky kladené třídní normou, přestože byl komunikativní. Jeho vtipy byly odsouzeny a jemu byly přisuzovány negativní charakteristiky.

Ve druhém testování si významně zlepšil index obluby z 2,6 na 1,9 a polepšil si i ve vlivu. Proměnilo se hodnocení spolužáků, kteří ho začali vnímat jiný způsobem, vzájemně se na sebe vyladili a reflektovali ve svém hodnocení, že Petr není takový, jaký si mysleli, že původně je.

Ve třídě D došlo k největšímu propadu pozice mezi třídami. Stalo se tomu u Lindy, která se mezi dvěma testováními propadla z indexu obluby z původních 1,2 na 2,8. Na počátku vzájemného poznávání, byla výrazná, komunikativní, spolužáci jí proto pozitivně hodnotili. S odstupem půl roku ji spolužáci odsuzovali za porušování skupinových norem, provokativní chování a konfliktní povahu.

V této třídě byl také přehodnocen Ludvík, který měl na začátku formování skupiny strategii bavit se s oblíbenými lidmi. Bohužel s touto strategií si dlouhodobě nevystačil a bylo mu vytýkáno napodobování úspěšných jedinců a nedůvěryhodnost.

Ve třídě B došlo k několika výrazným změnám u Elišky s Matyášem, kteří v prvním testování byli oba hodnoceni kladně, protože jsou výrazní, byli „slyšet“. Matyáše dokonce velmi oceňovali, hovořili o něm jako o chytrém a nadaném chlapci, který je ochotný a pomůže. Po půl roce při druhém testování třídy došla „trpělivost“ a Matyášovi projevy si vykládali jako *podlézání učitelům, předvádění se, přechytralost, myslí si, že všechno ví, musí být pořád slyšet, komentuje profesory, vykřikuje odpovědi, je otravný*.

Eliška je také výrazná osobnost a spolužáci jí po půl roce hodnotí jako *arogantní, neukázněnou, namyšlenou, falešnou, která až moc o hodinách mluví*. V prvním hodnocení ji přikládali vlastnosti: *zábavná, přátelská, hodná, chytrá*.

V té samé třídě zlepšila svůj již dobrý sociální status Michaela, která po druhém testování byla ve vedoucí pozici. Sama tuto změnu reflektovala, že byla zapříčiněna tím, že se začala bavit více s chlapci a stala se u nich oblíbenou.

Ve třídě E to byla například Pavla, která pro svou všestrannost a výborné sociální a organizační dovednosti zlepšila svůj sociální status, oblíbili si jí chlapci i dívky, což se promítlo do jejího

hodnocení. V této třídě byli pouze tři dívky, bylo potřeba více času, aby se mezi chlapce začlenily.

Také jsme si všimli, že v posledních třech třídách C, D a E byla velká spojitost mezi oblibou a vlivem. Tento jev byl častější ve třídách, kde chyběli jedinci, kteří by byli výrazně vůdčí a diferencovali role ve skupině.

10 Diskuze

V této části se pokusím rekapitulovat celý výzkum, navázat na teoretické poznatky a poukázat na případné limity této výzkumné studie.

V první kapitole empirické části jsem popsala cíl výzkumu a výzkumné otázky, které se snaží popsat sociální status a jeho význam pro jedince ve školní třídě a zároveň pochopit proces utváření sociálního statusu ve skupině.

Ve výzkumu byly použity dvě metody, aby se zvýšila validita výzkumu. Stěžejní metodou byl sociometrický ratingový dotazník SORAD od V. Hrabala (1979). Tento dotazník umožňuje kvantitativní i kvalitativní vyhodnocení. Kvantitativní data byla pro nás důležitou oporou, každá pozice jedince byla vyjádřena číselnou hodnotou – indexem oblíbenosti a vlivu. SORAD poskytoval také slovní zdůvodnění hodnocení sympatií, které umožnilo kvalitativní analýzu a interpretaci. Druhou metodou byl dotazník, který mapoval sociální zkušenosti jedince a postavení v nové třídě, který byl také dále analyzován a interpretován. Docházelo k trojímu ověřování zjištěných poznatků: kvalitativní analýza dotazníku – kvantitativní analýza sociometrie – kvalitativní rozbor sociometrie.

Výzkumu se účastnilo 5 středoškolských tříd z Prahy a okolí, které tvořilo 104 respondentů. Převažovalo zastoupení dívek, které tvořili 64% z celkového vzorku. Z pěti zúčastněných tříd byla tři gymnázia, zbylé dvě byly zaměřené na informatiku a designové kreslení. Nejednalo se o reprezentativní zastoupení středních škol, což může studii ubírat na rozmanitosti. Výzkum závisel na několika okolnostech, jako je souhlas vedení školy a informovaný souhlas rodičů. I tak si myslíme, že se jedná o poměrně velký vzorek respondentů na kvalitativní studii.

Sběr dat probíhal ve dvou fázích, které od sebe dělilo přibližně půl roku. První fáze sběru dat se týkala studentů do dvou měsíců po nástupu do nové třídy. Druhá fáze testování probíhala po půl roce, kdy se ve třídě jedinci adaptovali. Předpokládali jsme, že budou třídy v různých fázích vývoje skupiny. Dle Tuckmanova modelu (1977) jsme očekávali, že při prvním sběru dat se skupina studentů bude nacházet ve fázi formování skupiny. Pro kterou je charakteristické tím, že se žáci seznamují a nejsou stanovené pozice a role. Na první dojem se mohlo zdát, že se třídy nachází ve fázi formování, nicméně výsledky sociometrie nám ukázaly, že třídní role a pozice jsou již rozdělené. Toto zjištění nám bylo potvrzeno výsledky z 2. fáze, kdy se pozice a role ve skupinách téměř nezměnily od prvního testování. Z našich výsledků vyplývá, že již při prvním testování měli vytvořeny normy chování a rozdělený statusový systém rolí. U všech tříd probíhal adaptační kurz, který mohl nastartovat a urychlit procesy formování skupiny a utváření systému pozic.

V našem výzkumu se nám objevila stejná diferenční kritéria, která konstruuji sociální status, jak uváděl Hrabal (2002, 1979). Jednalo se o kategorii oblíbenosti, vlivu (moci) a kompetenci. Naše poznatky se ztotožňují s obsahem těchto kategorií. Oblast oblíbenosti je vztahována k sociálním dovednostem, je vyjádřena mírou blízkosti a vzdálenosti, orientace na druhé, přátelskostí, vřelostí, spolehlivostí a nápomocností. Kategorie vlivu je vyjádřením moci, sebeupravením a regulací interakcí ve třídě. My jsme zjistili, že obě kategorie jsou především konstruovány sociálními a komunikačními dovednostmi, od kterých jsou odvozeny další charakteristiky, které vypovídají o vztahovosti a síle jedince.

Hrabal (2002) přidává ještě jednu kategorii a tou je kompetence. Kompetence také hrála ve vytváření statusu roli, ale spíše okrajovou. Kompetence v našem i Hrabalově pojetí je nějaká dovednost, mít něco „navíc“ oproti ostatním. V adolescenci se nejedná o školní úspěšnost (pouze okrajově a především na gymnáziích). Kompetence znamená být dobrý v nějakém zájmu, být fyzicky atraktivní, vyspělost i třeba mít „styl“. Zjistili jsme, že toto kritérium není určující pro utváření sociálního statusu. Je výhodou mít nějakou kompetenci, když je jedinec sociálně úspěšný, posiluje tato dovednost jeho sociální status, ale sama o sobě k vysokému sociálnímu statusu nestačí.

Podobně jako Hrabal se ztotožňujeme s tím, že vysoký sociální status je vyjádřen vysokou oblíbeností a vysokým vlivem. V některých situacích se zdá, že je velmi obtížné skloubit tyto dvě oblasti, které jsou si v některých ohledech podobné a v jiných se vylučují. Ve třídách, které jsme zkoumali, se našli jedinci s vysokou oblíbeností i vlivem. Tyto jedinci oplývají vynikající sociální percepcí a sociálními dovednostmi, když dovedou citlivě přecházet z role do role. Tuto obtížnost popsal již Bales a Parsonse (Bales, Slater, 1955), kteří hovoří o „teorii duálního vůdcovství“. Tato teorie říká, že pro vedení skupiny je třeba dvojího vedení – instrumentálního a expresivního. Pod pojmem instrumentální vedení se rozumí prosazování cílů skupiny (vliv). Naproti tomu expresivní vedení (oblíbenost) v sobě obsahuje starání se o soudržnost skupiny skrze ovlivňování jejích hodnot. Z tohoto důvodu, nebývá vůdcovství prezentováno jednou osobou. V naší studii nebylo výjimkou, že se objevovali studenti, kteří měli výrazný rozdíl mezi indexem oblíbenosti a vlivu. Nejčastější to byli jedinci, kteří byli vysoko ve vlivu a velmi nízko v oblíbenosti. Tyto jedince jsme nazývali „kontroverzními“, protože vyvolávali ve spolužácích nejvíce rozporuplných emocí. Tito jedinci uplatňovali výrazně instrumentální vedení před expresivním. Studenti s vysokým sociálním statutem vykazovali oba typy vedení. Zároveň nás překvapilo, že ve většině tříd u středových pozic, měla oblíbenost a vliv na sebe vzájemný dopad. Objevily se malé rozdíly mezi oblíbeností a vlivem. Hrabal (1979) popsal spojitost mezi oblíbeností

a vlivem jako běžnou zhruba do 1. poloviny 1. ročníku na střední škole. S věkem se zvětšuje rozdíl v indexech mezi oblibou a vlivem.

Naším poznatkem bylo, že nejvýznamnější pro utváření sociálního statusu jsou sociální a komunikační dovednosti. Caldarella a Merrell (1977) realizovali rozsáhlou výzkumnou studii o sociálních dovednostech a klasifikovali je do pěti dimenzí: schopnost budovat pozitivní vrstevnické vztahy, schopnost seberegulace a sebereflexe, dovednosti vyznačující se školním charakterem a schopnost sebeprosazení. S těmito dimenzemi sociálních dovedností bychom mohli souhlasit, všechny zmíněné dimenze podporují tvorbu vysokého sociálního statusu a objevovaly se v našem výzkumu. Nejmenší vliv na utváření sociálního statusu v naší studii měly školní dovednosti. Na základě našich poznatků bychom k udávaným kompetencím přidali komunikaci – schopnost s druhými komunikovat. Komunikační schopnost s druhými se bavit, přizpůsobovat hlas a intonaci dle situace je pozitivním aspektem značícím, že adolescent má zdravé sebehodnocení (Santrock, 2010). V naší studii vyšlo najevo, že na základě toho, jak jedinec komunikuje, jak často a jak hlasitě, je mu přisuzován sociální status. Projev komunikace funguje jako zpráva pro ostatní, kteří vyhodnocují, zda je jedinec přátelský nebo odtažitý a také jakou má sociální sílu.

Toto zjištění přinesli již Moreland a Levin (1989), kteří udávali, že statusový systém rolí vzniká během prvních interakcí. Z etologického hlediska dochází k tomu, že členové odhadují sílu jedince na základě vzhledu a chování. Ihned zpočátku je sociální status připsán výrazně silným nebo slabým jedincům. Autoři usuzují, že se počáteční nízký status spíše nemění. K tomuto závěru jsme došli také. Všimli jsme si, že sociální status je připsán na základě povrchních znalostí jedinců a vlastností, které mu jsou dodatečně přisouzeny. V žádné zkoumané třídě se počáteční nízký status nezměnil. Třídní skupiny přesto prokázaly sociální propustnost, kdy docházelo k méně častým, ale výrazným změnám u některých jedinců. Tato teorie Levina a Morelanda částečně popírá Tuckmanův model (1979) vývoje skupiny, který předpokládá, že utváření sociálního statusu a pozic předchází jiná stadia skupiny jako je normování a bouření. Překvapením pro nás bylo, že studenti přisuzovali vysoký sociální status vnitřním vlastnostem a opomíjeli vnější atributy jako je vzhled, peníze, styl oblékání apod. Tyto vnější vlastnosti naopak zdůrazňovali jedinci s nízkým sociálním statusem. Dovedeme si představit, že jsou skupiny adolescentů, kde vnější atributy sociálního statusu hrají větší roli než v těchto pěti zkoumaných třídách.

Pro tuto studii jsem zvolila kvalitativní přístup, protože umožňuje podrobný popis a vhled při zkoumání jedinečnosti jedince i skupiny. Umožňuje nám sledovat procesy a pružně reaguje na měnící se podmínky během výzkumu. Toto může být silnou stránkou této práce, ale také

nevýhodou, kdy výsledky z kvalitativní studie jsou jen obtížně zobecnitelné na jinou populaci a prostředí.

V současné době pracuji s velmi specifickou skupinou jedinců, protože pracuji v dětském domově se školou. Jsme smíšený dětský domov, nachází se u nás dívky i chlapci. V tuto chvíli máme největší zastoupení adolescentů, kteří končí základní školu, případně již dochází na učiliště (cca 15). Když přijde nový jedinec, tak dochází k vzájemnému „otřukávání“, skupina se snaží odhadnout jeho sociální i fyzickou sílu. U chlapců dochází k fyzickému poměřování sil skrze rvačku nebo sportovní výkony. Dívky vyhodnocují sociální sílu nově příchozí dívky přes její atraktivitu. Nejvyšší sociální status má v našem domově dívka, která má na straně většinu chlapců, bývá fyzicky atraktivní. Mezi chlapci nejvyšší sociální status má ten, který má fyzickou převahu. Také je zde větší důraz i na vnější atributy, které výrazně zvyšují sociální status ve skupině, jako jsou peníze, počet cigaret, kamarádství se staršími (mazáci, co jsou na učilišti), vzhled a partnerské vztahy.

Bylo by zajímavé pro další výzkumnou práci sledovat, jak se liší význam sociálního statusu u dětí, které vyrůstali v rodině a těmi, které vyrůstaly v instituci nebo v pěstounské péči.

Závěr

Diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části. V teoretické části jsem se snažila zachytit základní fakta o sociálním statusu, školní třídě adolescentů a období adolescence. Při shromažďování informací jsem vycházela z dostupných českých a zahraničních pramenů.

V empirické části prezentuji vlastní výzkum. Výzkum je navržen jako kvalitativní studie, která se zabývá procesem utváření sociálního statusu jedince při přestupu ze základní školy na střední. Využila jsem dvou dotazníkových metod. Sociometrický ratingový dotazník V. Hrabala (1979) a vlastní dotazník mapující zkušenosti jedince se sociální prestiží a jeho postavení v nové třídě. Výzkumu se zúčastnila 104 respondentů z 5 středních škol.

Výsledky výzkumu naznačují významnou roli sociálních a komunikačních dovedností pro utváření sociálního statusu. Ukázalo se, že jedinci, kteří jsou slabší ve svých komunikačních dovednostech, působí na ostatní uzavřeně a submisivně. Spolužákům těchto studentů chybí pocit společné zkušenosti. Tišší jedinci tak obvykle neopodstatněně i přes své povahové kvality získávají nízký sociální status.

Tento poznatek by měl vést k podpoře tréninku sociálních dovedností na školách. Je to také argument na podporu adaptačních kurzů, které se v posledních letech realizují při příchodu do prvních ročníků. Sociální dovednosti se také rozvíjejí pomocí preventivních komplexních programů nebo během třídnických hodin, když jsou vedené zážitkovou formou. Výše jmenované programy podporují v třídním kolektivu pozitivní vazby mezi spolužáky, kooperaci, vzájemné naslouchání, zdravé vymezování se, řešení konfliktu a také společný zážitek se svými spolužáky, který buduje pocit sounáležitosti se skupinou.

Zmíněné poznatky o utváření sociálního statusu mohou být přínosné pro výchovné a školní poradenství, které často řeší, jak pomoci zvýšit sociální status u sociálně neúspěšných studentů či jak tyto jedince začlenit do třídní skupiny.

Mám s touto problematikou osobní zkušenosti z pozice školní psycholožky, kdy se mi osvědčilo pracovat s celým kolektivem zážitkovou formou a následnou reflexí, kde se k proběhlému zážitku (úkol) vyjadřovali všichni žáci. Žáci s nízkým sociálním statusem byli vtáhnuti do procesu řízení třídy a ostatní spolužáci si s nimi mohli vytvořit zkušenost, dozvědět se o nich nové informace a najít společné zájmy.

Seznam použité literatury

1. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
2. Bales, R. F., Slater, P. E. (1955). Role differentiation in small decision-making groups. In: Parsons, T., Bales, R. F. (eds.). *Family, socialization and interaction process*. New York: Free Press.
3. Braun, R. (1998). *Dotazník B-3 : Diagnostika vztahů v třídním kolektivu*. Praha: Audendo, 1998.
4. Braun, R. (2000). *Dotazník B-4 : Diagnostika vztahů v třídním kolektivu ve 2. a 3. třídě ZŠ a na ZvŠ*. Praha: Audendo, 1998.
5. Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
6. Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviours. *School Psychology Review*, 26 (2), s. 264-278.
7. Catalano, R. F. et al. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social eDevelopment Research Group. *Journal of School Health*, 74 (7), s. 252-261.
8. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, s. 405–432.
9. Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23, s. 474–495.
10. Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál.
11. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka učitele (Vydání čtvrté)*. Praha: Portál.
12. Forsyth, D. R. (2009). *Group dynamics (5th ed.)*. Belmont: Wadsworth.
13. Frankenberger, K. D. (2000). "Adolescent egocentrism: a comparison among adolescents and adults". *Journal of Adolescence*, 23, s. 343–354.
14. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
15. Gilligan, C. (2001). *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál.

16. Goffman, E. (1999). *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
17. Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2007). *Handbook of socialization: theory and research*. New York: Guilford Press.
18. Harter, S., Waters, P. L., & Whitesell, N. R. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child development*, 67, s. 360-374.
19. Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts. *Child Development*, 69, 756-766.
20. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník (Třetí, aktualizované vydání)*. Praha: Portál.
21. Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
22. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání)*. Praha: Portál.
23. Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K. (2008). *Introduction to social psychology (4th ed.)*. Malden, MA: Blackwell Pub.
24. Hirsh, B. J., & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child development*, 58, s. 1235-1243.
25. Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development*. Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.
26. Hrabal, V. (1979). *Sociometrický test: sociometricko-ratingový dotazník T - 118*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
27. Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata (2. přeprac. vyd.)*. Praha: Karolinum.
28. Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada.
29. Kappe, R., & van der Flier, H. (2012). Predicting academic success in higher education: what's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education*, 27, s. 605–619.

30. Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
31. Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]* (Vyd. 2.). Praha: Portál.
32. Koťa, J., Trpišovská, D., & Vacínová, M. (2013). *Sociální psychologie: vybrané kapitoly* (Vydání 2., rozšířené a přepracované). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
33. Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
34. Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
35. Macek, P. (2003). *Adolescence* (2. upravené vydání). Praha: Portál.
36. Mareš, J., Ježek, S. (2002). Sociální prostředí školy očima adolescentů. In: Smékal, V., Macek, P. (eds.) *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty* (s. 173-189). Brno: Barrister a Principal.
37. Markus, H. R., Kitayma, S., & Heiman, R. J. (1996) Culture and „basic“ psychological principles. In: Higgins, E. T., & Kruglanski, A. W. (eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (s. 857-913). New York: Guilford.
38. Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
39. Moreland, R. L., Levine, J. M. (1989). Newcomers and oldtimers in small groups. In: Paulus, P. B. (ed.), *Psychology of group influence* (2nd ed., s. 143-186), Hillsdale: Erlbaum.
40. Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie* (Vydání druhé, rozšířené a přepracované). Praha: Academia.
41. Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
42. Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
43. Santrock, J. W. (2010). *Adolescence* (13th ed.). New York: McGraw-Hill.
44. Seltzerová, V. C. (1989). *The psychosocial worlds of the adolescent*. New York: John Wiley & Sons.

45. Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: childhood and adolescence (8th ed.)*. Belmont: Wadsworth.
46. Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership (3rd ed.)*. New York: John Wiley & Sons.
47. Štětovská, I., Gillernová, I. (2012). Cíle a postupy výcviků sociálních dovedností ve škole. In: Gillernová, I., & Krejčová, L. (eds.), *Sociální dovednosti ve škole (s. 35-45)*. Praha: Grada.
48. Tuckman, B. W., Jensen, M. A. C. (1977). Stage of small group development revisited. *Group and Organization Studies*, 2, 419-427.
49. Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
50. Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie (2. přepracované a rozšířené vydání)*. Praha: Grada.

Příloha I - Třída A

Ráda bych krátce uvedla situační kontext, ve kterém se třídní skupina nachází. Jedná se o gymnázium rodinného typu ve Středočeském kraji se všeobecným zaměřením. Mají zde jednu třídu čtyřletého studia a jednu třídu osmiletého. Celkově je na gymnáziu okolo 300 žáků, maximální kapacita je až 420. Tím, že se jedná o gymnázium v malém středočeském městě, nedaří se gymnáziu naplňovat kapacity zejména čtyřletého studia. Studenti si mohou volit mezi dalšími gymnázii poblíž jako je např. Praha, Kolín apod.

Ve třídě se nachází 15 žáků z toho je 9 dívek a 6 chlapců. Prvního testování se účastnili všichni žáci. Pro 14 žáků z 15 je to první střední škola, kromě jedné dívky Kateřiny, která již absolvovala studium na jiné střední škole a poté přešla na gymnázium, kde začínala opět od prvního ročníku.

Na začátku roku v dotazníku 12 studentů hodnotilo přechod na střední školu jako pozitivní, jeden chlapec (Matěj) nevěděl a dva studenti odpověděli, že změnu vnímají negativně (Kateřina, Michael). Tito dva studenti se také umístili v žebříčku oblíbenosti jako méně oblíbení a méně vlivní.

Tab. č. 6 Pořadí dle oblíbenosti a vlivu ve třídě A v 1. testování

Pořadí dle oblíbenosti (čím nižší index, tím je oblíbenost větší) – 1. termín testování	Pořadí dle vlivu (čím nižší index, tím je vliv větší) – 1. termín testování
1. Lenka (1,36)	1. Michal (1,86)
2 Dominika (1,43)	2. Matěj/Jan (2,2)
3. Eliška/Matěj (1,71)	3. Martin (2,3)
4. Aneta/Martin (1,86)	4. Aneta/Dominika (2,7)
5. Patrik (1,93)	5. Petr (2,8)
6. Jan (2)	6. Lenka (2,9)
7. Karolína (2,43)	7. Eliška (2,9)
8. Petr (2,64)	8. Patrik (3,1)
9. Kateřina (2,86)	9. Kristina (3,6)
10. Denisa (2,93)	10. Karolína (3,7)
11. Kristina (3)	11. Denisa (3,9)
12. Michal (3,1)	12. Kateřina (4,0)
13. AnneMarie (3,21)	13. Anne Marie (4,1)

Studenti se v případě prvního testování stále příliš neznali, měli problém napsat slovní komentář ke každému ve třídě, také vykazovali nejistotu v hodnocení vlivu. Skupina ještě není příliš diferencovaná, přesto studenti dokázali na základě zkušenosti a prvního dojmu určit nejvlivnějšího a nejméně vlivného člověka ve třídě.

Když se podíváme na tabulku oblíby, nejoblíbenějším spolužákem je s výraznou hodnotou Lenka, Dominika a poté Eliška s Matějem. Nejoblíbenější chlapec je Matěj, který se umístil na třetím místě. Nejméně oblíbenými s výraznou hodnotou jsou Michal a Anna M.

Zajímavé je, že všemi vnímán jako nejvlivnější je chlapec Michal, což neodpovídá žebříčku oblíby, kde byl zvolen jako nejméně oblíbeným chlapcem. Oblíbené dívky, které se umístily v horním žebříčku oblíby, jsou hodnoceny v pořadí vlivu jako průměrné. Mezi nejméně vlivnými jsou převážně děvčata, ve vlivu vedou chlapci, přestože jich je ve třídě výrazně méně.

Dotazník první fáze sběru dat

Zadávala jsem studentům dotazník se čtyřmi otevřenými otázkami. První zjišťovala jejich postavení na základní škole. Druhá otázka se ptala po strategiích, jak se snaží zapadnout v nové třídě. Třetí otázka zjišťovala sebereflexi a představu sociálně úspěšného spolužáka – ptala se po tom, co dělá spolužáky oblíbené a vlivné. A poslední otázka zjišťovala pocit sounáležitosti se skupinou, studenti měli napsat, co je spojuje s ostatními spolužáky.

Budu zejména srovnávat odpovědi v dotazníku, který jsem zadávala nejoblíbenějším studentům – Lence, Dominice a Elišce s Matějem a porovnávat je s odpověďmi studentů, kteří mají nejmenší sociální status (nízko v oblíbě a vlivu). Také se budeme věnovat rozboru nápadných studentů – kteří poutají pozornost ostatních pozitivně či negativně, nebo naopak jsou sami nápadní způsobem, jak hodnotí své spolužáky.

Také se chceme zaměřit na odpovědi Kateřiny, která se umístila ve vlivu i v oblíbě velmi nízko, protože její odpovědi a komentáře ke spolužákům byli s Michalovými komentáři nejvíce hostilní.

V dotazníku jsme zjišťovali, jaký měli sociální status na základní škole. Sociometricky úspěšní spolužáci se shodovali, že byli oblíbení, nebyl nikdo, kdo by je nesnášel, ale neměli moc velký vliv. Nejoblíbenější chlapec odpověděl, že byl zvyklý na vysokou oblíbu i vliv.

Odpovědi méně oblíbených žáků (Michal, Kateřina, Anne Marie) se příliš nelišily od oblíbených. Kateřina byla zvyklá na velký vliv na ostatní, ale nehovořila o své oblíbě nebo emocionálnímu vztahu k minulé škole. V současnosti je velmi málo oblíbená a málo vlivná.

Michal, který odpověďmi v dotazníku dává najevo, že příliš nestojí o svou současnou třídu, nehovoří přímo o své pozici, ale dá se usuzovat, že byl ve třídě spokojený, protože bývalou třídu označuje jako skvělou partu lidí.

Většina studentů byla spokojena se svou pozicí na základní škole. Nejméně spokojený byl Martin, který se vyjádřil, že pozice byla špatná, nikdo ho nebral vážně a nebavil se s ním. V této třídě je nadprůměrně oblíbený i vlivný.

Jen malou změnu pozice může zažívat Aneta, popisuje sebe na základní škole jako velmi oblíbenou, hlavu třídy, pomáhající a organizující. Aneta je při prvním testování jedna z nadprůměrně vlivných a oblíbených. Bude zajímavé sledovat, zda si tuto pozici udrží, nebo se naopak posune výš či níž v sociálním statusu.

Strategie, jak se stát součástí třídního kolektivu

Dalším objektem našeho zájmu bylo, jaké žáci volí strategie, aby se začlenili a získali dobrý sociální status ve skupině. Budeme pozorovat, zda je nějaký rozdíl mezi strategiemi studentů s vyšším sociálním statutem a nízkým.

Oblíbené dívky odpovídaly, že nejlepší strategií je chovat se normálně, přirozeně, nechovat se „hloupě“. Tyto jejich odpovědi nám říkají něco o jejich sociálních dovednostech, že vnímají sociální normy, vědí, co si mohou dovolit, co ostatní spolužáci ocení a jaké chování by snížilo jejich sociální status. Nejoblíbenější chlapec má strategii bavit se s každým, nehádat se, sem tam prohodit vtip.

Michal, který není ve třídě oblíbený, ale je vlivný řekl: „*Nesnažím se, jako celek je nemám rád, bavím se s druhákama, třetákama a maturantama*“. Dává najevo své třídě, že pro něj nejsou dost dobří, důležití, že jeho referenční skupina je jinde.

K nejméně oblíbeným spolužákům bylo nejvíce komentářů, nejvíce emocí a reakcí budí Michal, který není třídě jedno, vnímají ho jako atraktivního spolužáka, zajímavého, pohledného, sportujícího. Možná by si někteří přáli s ním kamarádit. Ostatní spolužáky od sebe odstrkuje, dává jim najevo, že je nepotřebuje, má starší a zajímavější kamarády a svou partu. Také se zde objevilo nejvíce komentářů, které ho popisovali jako *namyšleného, arogantního* apod. Tato polarita vnímání mu zajišťuje pozornost ostatních. Provokuje spolužáky nezávislostí na své třídě a pravděpodobně mu jeho vliv sytí i to, že se kamarádí s vyššími ročníky, kteří ho berou mezi sebe, dále jeho předností je sport a fyzická atraktivita.

Petr, který byl zvyklý, být, třídním šaškem volí strategii „bavit se s kýmkoliv a kdykoliv“. Jeho strategie zatím není příliš úspěšná, ostatní spolužáci ho hodnotí spíše jako trapného, dětinského, nezralého, který neví, co se hodí.

Kateřina se vyjádřila o své strategii takto „*nikdy jsem nikam nezapadala, nesnažím se, buď se budou bavit se mnou jaká jsem nebo ne*“. Z její odpovědi je patrné přednaštvání na současnou třídu. Pravděpodobně přenáší svou negativní minulou zkušenost, kterou měla v kolektivu.

Když se podíváme na Martina, který hodnotil ze všech své předchozí postavení jako „*nejhorší*“, volí strategii vtipkovat s ostatními a nenechat se urážet. Martin zažíval nízký vliv na základní škole, popisoval, že ho nikdo nebral vážně, jak sám řekl a „*nenechám se urážet*“ značí jeho

snahu od začátku se spolužákům postavit, dokázat, že nebudu dalším outsiderem. Zatím se mu změna strategie pravděpodobně vyplácí v žebříčku oblíbenosti i vlivu je mezi prvními pěti.

Aneta, která byla zvyklá být hlavou třídy a nejoblíbenější volí strategii moc se neprosazovat, s každým být za dobře, nedávat najevo svoje názory. Předpokládám, že se její pozice změní k lepšímu, zatím spíš vyčkává, její silnou stránkou bylo pomáhat druhým. Byla zvyklá, že ji ostatní na základce potřebovali. Dovedu si představit, že v této strategii bude pokračovat i nadále, že se stane „cennou“ pro ostatní, pokud bude například školně úspěšná a bude spolužákům pomáhat.

Co dělá spolužáka vlivným a oblíbeným?

Poslední dvě otázky v prvním testování byli zaměřené na sebereflexi a reflexi obecně. Studenti se měli zamyslet, co dělá jejich spolužáky oblíbené a vlivné. Implicitně touto otázkou zjišťuji, jak dovedou studenti číst sociální normy, zároveň je to i projekce toho, co oni sami považují za hodnotné.

Sociálně úspěšní žáci odpovídali: *jsou přirození, na nic si nehrají, vtipkují a neuzavírají se do skupin, dovedou komunikovat, mají na sebe vazby (znají se delší dobu), počet přátel, pomáhají, jsou obětaví, laskaví, vnímají, co ostatní říkají, na známkách trochu záleží, ale ne moc, spíše na názorech a jak komunikují.*

Nejčastěji bylo skloňované slovo komunikace, vtip a obětavost pro druhé. Někteří při hodnocení svých spolužáků neměli dost informací o nich, proto se uchýlovali do hodnocení na základě toho, jak je jedinec dobrý v komunikaci, zda se dovede bavit nebo se nebaví, jak často je slyšet a hodnotila se kvalita jeho projevu.

Méně sociálně úspěšní studenti odpovídali tak, že nevědí nebo se nezajímají o to, co dělá ostatní oblíbené. Také se objevil komentář, že si *hrají na něco, co nejsou*. Kateřina s despektem odpověděla: *„Mají telefony za statisíce, jsou egoistický, snaží se zavděčit“*

Poslední otázka byla o pocitu sounáležitosti. Otázka zněla, co máš společného se svou třídou? Nejčastěji se u všech studentů objevovalo téma školy, sdílení starostí, podobný okruh zájmů, vědomostí. Někteří psali i přátelství a předchozí vazby a vztahy se spolužáky, které znali již ze základní školy nebo z kroužků. Naopak nespokojení a méně oblíbení žáci viděli jako společné jen školu, nebo se přímo vymezovali, že kromě školy není nic dalšího.

Nejvíce se vymezoval Michal, který řekl, že ho s lidmi nespojuje nic, také v první vlně sociometrie vykazoval nejmenší spokojenost se třídou celkově, v hodnocení ke spolužákům byl nejkritičtější, dával najevo, že k nim nechce patřit.

Komentáře spolužáků, jak vnímají konkrétní jedince s vysokým a nízkým sociálním statusem

Slovní komentáře, které obdržel Michal od spolužáků, byly následující: *nabavíme se, holky ho nemusejí, není společné téma, namyšlený, arogantní, myslí si, že je nejlepší, povyšuje se, nafoukaný, sobecký, umanutý, tvrdohlavý, bojíme se ho, děláme, co chce, moc ukecanej, namakanej, všeználek, má vliv, když něco řekne, uděláme, vliv na celou třídu.*

Anne Marie, má nejnižší sociální status ve třídě. Spolužáci ji hodnotí takto: *opisuje, praštěná, nečestná, podvádí a lže, nedobrá povaha, trochu hloupá, vůbec se nebavíme, je namyšlená, špatné chování, nemám jí rád.* Má ve třídě pár kamarádek, které ji hodnotí jako hodnou a bezstarostnou. Můžeme u ní vidět převládající negativní hodnocení, které se naprosto odchyluje od sdílené představy spolužáka, který má vysoký sociální status.

Vybrala jsem komentáře ke Kateřině, přestože není nejméně oblíbená ve třídě. Předpokládáme, že se u Kateřiny může její pozice více propadat. Je výrazně negativní ke spolužákům.

Kateřina – *nechodí moc do školy, nikdo ji nemusí, nebavím se s ni, nekomunikuje, samotářka, nezačleněná, nikoho nezajímá, do školy chodí, jak se jí chce. Sama hodnotí spolužáky s určitým despektem, možná se projevuje i to, že se cítí být starší.* Ostatní hodnotí, že ji nezajímají, jsou pro ni dětští a rozmazlení.

Petr – chová se jako dítě, tintítko, občas dokáže třídu rozesmát, trapný, opožděný, nechutný, zaostalý. Petr pravděpodobně se snaží aplikovat svou předchozí zkušenost, byl třídním šaškem a tak se snaží třídu bavit. Těm se zatím zdá jako dětinský, který nezná třídní normu, kdy je to ještě zábava a kdy je to trapné. Petr nedokázal ani reflexí popsat, co dělá spolužáky společensky úspěšné.

U oblíbených spolužáků se objevovaly podobné komentáře, které dostávali od spolužáků, shodné s třídní představou (normou) co dělá některé spolužáky sociálně úspěšnými – komunikativnost, veselost, družnost.

Například Lenka, Dominika, Eliška tvoří dívčí skupinu, která má vysoký sociální význam pro třídu, hodnotili je jako *zábavné, se skvělým smyslem pro humor, pomáhající, umějí rozesmát, komunikativní, upovídané, zlehčující náladu ve třídě, umí se projevit, dá se s nimi hovořit* aj.

Matěj jako neoblíbenější chlapec byl hodnocen podobně jako dívky přes humor a komunikační dovednosti.

U hodnocení vlivu se prosazovalo nahlížení, jak výrazný jedinec je, jaké má komunikační dovednosti, jak dokáže přesvědčit ostatní a jak je „slyšet“, nebo naopak mlčí.

Nejméně vlivnými je Anne M., Denisa a Kateřina. Obecně ostatní sdíleli komentáře, které vyjadřovali tichost, nezájem o třídu, držení se stranou nebo v úzkém kruhu přátel.

Nejvíce vlivný je Michal, přestože se tváří na třídu jako nezávislý, tak z komentářů vyplývá, že hodně zasahuje do dění ve třídě, tvrdě si jde za svým, je přesvědčivý, dokonce se ho někteří bojí, nechtějí si ho rozházet a také říkají, že za ním stojí hodně lidí (myšleno z jiných ročníků). Ostatní vlivní chlapci jako Martin, Matěj, Jan nejsou vůdci v podobném smyslu jako Michal, spíše si třídu získávají pro svou bezprostřednost, jsou hodně slyšet, dělají ve třídě zábavu a tak dovedou přitáhnout pozornost.

2. fáze sběru dat

Studentům byla opět zadána sociometrie, hodnotili své spolužáky dle oblíbenosti a vlivu na škále 1-5, bodové hodnocení odpovídá školnímu. Tedy 1 znamená nejoblíbenější a 5 nejméně oblíbený. Ke každému spolužákovi mohli dopsat libovolný komentář. Také jim byl zadán dotazník s otevřenými otázkami.

Tři žáci v době tohoto testování chyběli.

Uvádím zde tabulky pro přehled, jak se změnilo postavení žáků:

Tab. č. 7 Pořadí dle oblíbenosti ve třídě A v 1. i 2. testování

Pořadí dle oblíbenosti – 1. termín testování	Pořadí dle oblíbenosti – 2. termín testování
1. Lenka (1,36)	1. Lenka (1,3)
2 Dominika (1,4)	2. Dominika (1,4)
3. Eliška/Matěj (1,7)	3. Martin (1,7)
4. Aneta/Martin (1,86)	4. Matěj/Aneta (1,8)
5. Patrik (1,9)	5. Petr (1,9)
6. Jan (2)	7. Patrik (2)
7. Karolína (2,4)	8. Jan (2,3)
8. Petr (2,6)	9. Karolína (2,4)
9. Kateřina (2,9)	10. Eliška (2,5)
10. Denisa (2,9)	11. Kristina (2,6)
11. Kristina (3)	12. Michal/Denisa (2,7)
12. Michal (3,1)	13. Aneta (2,8)
13. Anne Marie (3,2)	14. Kateřina (3,1)
	15. Anne Marie (3,2)

Na této tabulce vidíme, že nedošlo ve většině případů k změně v hierarchii skupiny dle oblíbenosti.

K propadu pozice došlo u Elišky, která byla mezi oblíbenými děvčaty do 3. místa a nyní se nachází s indexem oblíbenosti (2,5) pod průměrem oblíbenosti.

Elišku při prvním testování dostala hodně pozitivních komentářů jako *skvělá kamarádka, upovídáná, dělá zábavu, nezkazí zábavu, pohodová, perfekcionistka*. Několikrát dostala ocenění za dobrou kamarádku od pěti spolužáků, s kterými přišla ze základní školy.

Ve druhém testování převládaly u Elišky komentáře, které se vázaly k jejím změnám nálady např. *náladová, urazí se, přecitlivělá, lepší jí nic neříkat*. Nevíme, co za jejím propadem nálad stojí. Eliška byla i v dotazníku výrazně negativnější než v prvním testování zejména tím, že vnímá, že od počátku je její pozice velmi špatná, což je v rozporu s výsledky sociometrie a tím, jak ji vidí ostatní.

Pozice Kateřiny se mírně zhoršila, tuto změnu jsme předpokládali vzhledem k jejím strategiím a negativními postoji ke svým spolužákům.

Michal mírně vzrostl ve své oblíbě v rámci třídy, ani u něj jsme nepředpokládali změnu postoje ke své třídě.

Petr si mírně polepšil, je o něco více oblíbený, původní index oblíby 2,6 v době druhého testování 1,9. V první fázi testování třída vyhodnocovala jeho strategie pro začlenění jako nevhodné. Petr svým spolužákům spíše vadil snahou na sebe poutat pozornost, nedokázal správně vyhodnocovat situace, kdy je jeho humor žádoucí a kdy nikoliv.

Při druhém testování převládalo u Petra pozitivní hodnocení, hodnotili ho jako vtipného, který nezkazí žádnou zábavu a také že je lepší, než se původně zdál. Skupina na Petra změnila názor.

Tab. č. 8 Pořadí dle vlivu ve třídě A v 1. i 2. testování

Pořadí dle vlivu – 1. termín testování	Pořadí dle vlivu - 2. termín testování
1. Michal (1,86)	Matěj (1,6)
2. Matěj/Jan (2,2)	Dominika (2,0)
3. Martin (2,3)	Michal/Lenka (2,1)
4. Aneta/Dominika (2,7)	Petr (2,5)
5. Petr (2,8)	Martin (2,6)
6. Lenka (2,9)	Aneta (2,7)
7. Eliška (2,9)	Jan/Patrik (2,9)
8. Patrik (3,1)	Denisa/Eliška/Karolína (3,4)
9. Kristina (3,6)	Kristina/Kateřina (3,8)
10. Karolína (3,7)	AnneMarie (4,0)
11. Denisa (3,9)	
12. Kateřina (4,0)	
13. Anne Marie (4,1)	

Zlepšila se vlivnost Lenky, která si zároveň drží pozici nejoblíbenějšího spolužáka ve třídě, jak v 1. a tak v 2. testování. Výrazně na vlivu ztratila Eliška, která ještě více ztratila na své oblíbě. Ve vlivu se také propadl Jan, který v době prvního testování byl druhý nejvlivnější a při druhém testování s indexem 2,9 byl na sedmé pozici. Mírně na vlivu ztratil Michal, který byl v době

prvního vlivu vůdce spíše z pozice moci, vystřídal ho Matěj, který je třídou oblíbený a je považován za pozitivního jedince. Anne Marie zůstává dále nejméně vlivnou ve třídě a také nejméně oblíbenou. Zastává roli outsidera, která se ani po adaptační fázi nezměnila.

Tab. 9. Pořadí dle oblíby a vlivu ve třídě A v 2. testování

Pořadí dle oblíby – 2. termín testování	Pořadí dle vlivu - 2. termín testování
1. Lenka (1,3)	Matěj (1,6)
2. Dominika (1,4)	Dominika (2,0)
3. Martin (1,7)	Michal/Lenka (2,1)
4. Matěj (1,9)	Petr (2,5)
5. Petr (1,9)	Martin (2,6)
7. Patrik (2)	Aneta (2,7)
8. Jan (2,3)	Jan/Patrik (2,9)
9. Karolína (2,4)	Denisa/Eliška/Karolína (3,4)
10. Eliška (2,5)	Kristina/Kateřina (3,8)
11. Kristina (2,6)	AnneMarie (4,0)
12. Michal/Denisa (2,7)	
13. Aneta (2,8)	
14. Kateřina (3,1)	
15. AnneMarie (3,2)	

Zde můžeme porovnat, jestli je pozice vlivu a oblíby provázaná. Ve většině případů se oblíbenost s vlivem vzájemně ovlivňují. Studenti s vyšším sociálním statutem jsou oblíbení i vlivní. Výjimku zde tvoří Michal, který je velmi málo oblíbený, ale pro své užívání sociálních dovedností a moci se řadí mezi nejvlivnější ve třídě. Příklad, kdy vliv a oblíba spolu přímo nesouvisí, se ukazuje také u Martina, který je považován za zábavného kamaráda, ale pravděpodobně není tahounem třídy, spíše podpoří hlavní názorový proud, přidá se k ostatním a udržuje dobrou náladu.

Dotazník 2. fáze sběru dat

Když jsem se po půl roce ptala studentů, jak jsou spokojení se svým třídním kolektivem. Reakce byly překvapivě pozitivní. Kromě Michala, Kateřiny, kteří vyjádřili, že se baví jen s pár lidmi a že v každé třídě je něco dobrého i špatného. Matěj udal, že je spokojený na 70%, protože se holky odtrhly (byl zpočátku zvyklý se kamarádit spíše s holkami, znal je za ZŠ). Ostatní spolužáci používali superlativy, že se cítí velmi spokojení, že jsou si blízko, jak jich je málo, neměnili by, někteří se obávali rozloučení se na konci studia. Anne Marie, která vyšla ze sociometrií s nejmenším sociálním statutem, napsala, že je docela spokojená.

Další otázka byla stejná jako při prvním testování. Ptala jsem se na to, co mají společného s ostatními. Zajímalo mě, jak se studenti poznali, jestli pro ně bude snazší hledat společné nebo spíše rozdíly. V prvním kole testování byli odpovědi více obecné zaměřené na školu, učení,

vědomosti a u některých bylo zmíněno i přátelství nebo zájmy, zejména znali-li se z kroužku nebo ze základní školy. V druhém kole testování byli studenti více konkrétní. Stále zmiňovali školu, učení, společné názory na učitele, kroužky, zábavu. Pouze Kateřina řekla, že nemá nic společného kromě třídy a vzdělání a znovu konstatovala, že tu není pro kamarádství, ale pro vzdělání. Michal řekl, že si je blízký jen s jedním spolužákem a jinak ho druzí nezajímají, nemá s nimi nic společného na rozdíl od kamarádů z vyšších ročníků. Eliška také napsala, že s holkami má společné všechno a s chlapci velmi málo, dodala, že není tak oblíbená u nich, protože není tak hezká jako Lenka a Dominika. Anne Marie řekla, že je spokojená, společné má jen něco s pár lidmi, ale stačí jí to.

V otázce na to, co je odlišuje, většina studentů dokázala odpovědět. Uvádali nejčastěji něco, co je pro ně výjimečné/typické jako nějaký koníček, sport, sociální dovednost. Michal opět zdůraznil, že se liší v tom, že má kamarády ve vyšším ročníku. Kateřina cítí, že se odlišuje svých chováním, komunikací i životním stylem.

Dominika, která má vysoký sociální status, napsala, že se snaží neodlišovat.

Další otázkou v dotazníku bylo, jak si myslí, že se změnilo jejich postavení ve třídě. Většina studentů správně odhadla svou pozici. Nejprekvapivější byla reakce Elišky, která se výrazně propadla v oblasti oblíbenosti a vlivu tím, že prohlásila: „nijak, pořád jsem na nejnižším žebříčku oblíbenosti“ Tato reakce byla překvapivá, že svůj sociální status vnímá nižší než ve skutečnosti je.

Reálné představy o své pozici má například Dominika, která odhadla, že se její pozice nezměnila, také Karolína se hodnotí, že je na neutrální půdě. I další jedinci dobře odhadovali svou pozici, která odpovídala výsledkům sociometrie. Většinou dodávali, že se s nimi baví víc lidí, změnilo se to k lepšímu, což souvisí i s tím, že se vzájemně víc baví a znají. Kateřina má také pocit, že se ostatní snaží s ní více bavit, přestože ona své chování nezměnila. Překvapivé také bylo, že Anne M., která má nejnižší status se orientovala ve své reflexi své pozice na pozitivní aspekt a tím je, že se s ní víc baví než na začátku.

Poslední otázkou v dotazníku bylo, jak se vidí ve svém postavení ve třídě na konci studia. Většina studentů, kteří mají vyšší sociální status, věřila, že se jejich pozice nezmění (zůstane stále dobrá) nebo se naopak zlepší. Žáci s nižším sociálním statusem vnímají svou pozici na konci studia jako neměnnou a dávají najevo, že jim je to jedno.

Příloha II - Třída C

Třetí zkoumaná třída se nachází na gymnáziu v Praze, které nabízí čtyřletý a osmiletý studijní program. Na školu dochází zhruba 700 žáků. Zkoumaná třída byla plně obsazena - 30 žáky, z toho bylo 10 chlapců a 20 dívek. Jedná se o podobné zastoupení chlapců i dívek jako ve zkoumané třídě B.

Uvedu zde tabulku pro srovnání výsledků první sociometrie a k vytipování jedinců s nízkým a vysokým sociálním statusem. Vysoký index oblíbenosti a vlivu značí nízkou sociální prestiž, naopak nízký index oblíbenosti, znamená, že jedinec je velmi oblíbený a nízký index vlivu značí vyšší vlivnost.

Tab. 10 Pořadí dle oblíbenosti a vlivu ve třídě C v 1. testování

Pořadí dle oblíbenosti – 1. termín testování	Pořadí dle vlivu – 1. termín testování
1. Markéta (1,7)	Matyáš (1,6)
2. Karla/Táňa (1,8)	Marie (1,7)
3. Johana (1,9)	Anton (1,9)
4. Alex/Aneta/Karolína/Daniel/Julie/Ema (2,0)	Karolína (2,0)
5. Matyáš/Barbora/Vojta (2,1)	Daniel (2,1)
6. Vítek/Veronika/Jonáš/Anna/Alžběta (2,2)	Alex/Julie/Táňa (2,2)
7. Anton/Natálie/Jiří (2,3)	Aneta (2,3)
8. Adam/Táňa/Ema/Marie/Eliška (2,4)	Vítek/Markéta/Karla/Johana/Eliška/Jonáš/Eva (2,4)
9. Monika (2,5)	Ema (2,6)
10. Anežka/Sára (2,8)	Alžběta (2,8)
11. Richard/Lucie (2,9)	Veronika/Vojta (2,9)
12.	Bára/Adam (3,0)
13.	Natálie (3,2)
14.	Jiří (3,3)
15.	Anna (3,6)
16.	Richard/Sára/Monika (3,7)
17.	Anežka (4,0)
18.	Lucie (4,1)

Když se na tabulku podíváme, na první pohled je patrný nízký rozptyl indexů v oblíbenosti a naopak velký rozptyl mezi hodnotami vlivu. Tato třída je v tomto výjimečná v porovnání s předchozími dvěma třídami.

Studenti, kteří mají vysoký sociální status, mohou být ti, kteří jsou vysoko v oblíbenosti a zároveň vysoko ve vlivu, přestože nejsou na 1. pozici, tak jak se objevilo v předchozí třídě B.

Po prvním testování jsou studenti s vysokou sociální prestiží ti: Markéta, Karla, Táňa, Johana, Alex a další – obecně řečeno v této třídě jsou to všichni žáci v oblíbenosti zhruba do 4. místa včetně Matyáše a ve vlivu zhruba do 8. místa. V této třídě je těžké udělat přesnou hranici, kdo má

sociální prestiž a kdo nikoliv. V předchozích třídách byla tato hranice zřejmější, hodnoty mezi nejoblíbenějšími a méně oblíbenými se výrazněji lišila, na první pohled byly patrnější role třídní hvězdy a outsidera.

V tabulce jsou zvýrazněni studenti, které bychom mohli označit, že mají nízký sociální status, jsou nízko v oblíbě a ve vlivu. Těmito studenty jsou Monika, Anežka, Richard, Sára a Lucie. Provedli jsme analýzu odpovědí a komentářů, abychom zjistili, kdo a jaké atributy má jedinec s vysokým sociálním statutem v této třídě, jinými slovy, jaká je sdílená norma (představa) sociálně úspěšného spolužáka. Odpověď na tuto otázku nám pomůže lépe rozlišit, kteří studenti mají vysoký a nízký sociální status.

Odpovědi na tuto otázku se příliš nelišily od předchozích tříd. Oblíbený a vlivný jedinec je dle studentů v této třídě takový, který *je komunikativní, pomáhající, neodsuzující, dávající komplimenty, milý, chytrý, zábavný, nebojí se kontaktu, sebejistý, není jednostranný, umí nezávaznou komunikaci, mají komentáře ke všemu, jsou sdílní, mají osobnost, charisma, jsou charakterní, pozitivní, dobré známky a chování, vzhled, u holek výstříhy, umí se předvést.*

I v této třídě je ústředním tématem a dovedností umění komunikace. Také bychom zde mohli popsat vztahové charakteristiky, které se vážou k oblíbenosti. Těmi jsou zejména dovednosti komunikace a naslouchání, pocit bezpečí při konverzaci, že nebudu odsouzen, že budu pochopen a případně mi bude nabídnuta pomoc. Oblíbené jsou také osoby, které jsou pozitivní, umí se bavit se všemi včetně konverzace na nezávazná témata (v angličtině se používá také pojem „easy talks“).

Vlivnost je v této třídě také vyjádřena komunikací a sebejistým vystupováním. Méně nebo vůbec se v této třídě objevovalo slovo dominance, sebeprosazení, projevování svého názoru na úkor ostatních a další klíčová slova vyjadřující moc (ve srovnání s předchozími třídami). Více zde převládaly další kompetence, které sytí vliv, jako jsou dobré známky, vědomosti, vzhled a fyzická atraktivita.

V předchozích třídách měli studenti nízký sociální status, pokud intenzivně (kvalitou i kvantitou) nekomunikovali/neprojevovali se z několika důvodů jako jsou osobnostní aspekty osobnosti (povaha, temperament aj.), ale také jazyková bariéra.

V této třídě jsou tito studenti s nízkým sociálním statutem hodnoceni následovně:

Richard- *tichý, když promluví tak je trapně vtipný, úchylné poznámky, podivín, otravný, stále mimo a nedokáže odpovědět.* Můžeme vidět, že Richard je velmi vybočující z třídní normy nejen svou tichostí, ale také chováním, které třída považuje za „nestandardní“, „divné“ apod.

U Richarda je vidět, že nemá znalost třídních norem. Jako svou strategii pro začlenění si vybral dělat vtipné poznámky, které pravděpodobně nezapadají do představy vhodných a zábavných poznámek. Richard na základní škole zaujímal neutrální postavení.

Podobně je na tom Sára – *trapné vtipy, egoistická*.

Lucie a Anežka měli podobné komentáře, které akcentovali jejich slabou dovednost komunikace - *nezapojuje se, stydlivá, moc tichá, neprosadí si svůj názor, pesimista*. Monika také byla charakterizována jako *tichá*, přestože má dojem, že volí strategii pro začlenění se více bavit.

Lucie, Anežka a Sára mají také společné to, že na základní škole nebyly oblíbené ani vlivné. Monika se cítila být oblíbená, ale nevlivná.

Anežka, přestože reflektuje jaká je třídní norma sociálně úspěšného spolužáka, tak se o to nesnaží, respektuje svoji přirozenost a snaží se obklopit jen nejbližšími. Lucie volí jako svou strategii, jak se ostatním přiblížit, být milá.

Sára má okrajovou představu toho, co dělá ostatní oblíbenými. Dle ní je to vzhled a počet přátel. V této třídě více než v předchozích se objevovalo hodnocení na základě toho, jak se spolu jedinci baví a znají. Zdá se, že kdo ovládá komunikaci a dovede se bavit s co nejvíce lidmi, alespoň krátce o povrchních tématech, stačí k tomu, aby byl jedinec vnímán pozitivně („ví se o něm“). Ostatní, kteří jsou spíše uzavření a nemají tuto dovednost, jsou hodnoceni vyšší známkou, přestože (nebo právě proto) ostatní o nich moc nevědí, což je nedělá nutně neoblíbenými. V této třídě je negativně vnímáno, když se někdo příliš prosazuje, vymezuje, dělá konflikty a je negativní.

Studenti s vysokým sociálním statusem (Markéta, Alex, Karla aj.) podrobněji dovedly popsat představu sociálně úspěšného jedince a také jejich strategie pro začlenění tomu odpovídá. Je vidět, že přemýšlejí nad tím, jak být oblíbení a vlivní, nebo jsou si alespoň vědomi svých předností a toho, co funguje v kolektivu. Např. Karly strategie je bavit se s osamělými a nikoho neodsuzovat. Karla si myslí, že oblíbené a vlivné lidi dělá to, že nikoho neodsuzují, neopravují a jsou pozitivně naladěni, což koresponduje i s třídním ideálem.

Sociálně úspěšní jedinci se více přibližovali k třídní normě. Ostatní je viděli jako fajn, pohodové, kamarádké, komunikativní, vtipné, tvůrce třídní zábavy, milé apod.

2. fáze sběru dat

V další tabulce vidíme, jak se měnila obliba ve třídě v prvním a druhém testování.

Tab. č. 11 Pořadí dle oblíbenosti ve třídě C v 1. i 2. testování

Pořadí dle oblíbenosti – 1. termín testování	Pořadí dle oblíbenosti – 2. termín testování
1. Markéta (1,7)	Markéta/Alex/Julie/Táňa (1,8)
2. Karla/Táňa (1,8)	Vítek/Alex/Bára/Aneta/Johana (1,9)
3. Johana (1,9)	Karolína/Adam/Ema/Eva (2,0)
4. Alex/Aneta/Karolína/Daniel/Julie/Eva (2,0)	Daniel/Karla/Jiří (2,1)
5. Matyáš/Barbora/Vojta (2,1)	Anton/Anna (2,2)
6. Vítek/Veronika/Jonáš/Anna/Alžběta (2,2)	Veronika (2,3)
7. Anton/Natálie/Jiří (2,3)	Monika/Jonáš (2,4)
8. Adam /Ema/Marie/Eliška (2,4)	Natálie/Alžběta/Marie/Vojta (2,5)
9. Monika (2,5)	Anežka/Lucie (2,7)
10. Anežka/Sára (2,8)	Matyáš/Sára (2,8)
11. Richard/Lucie (2,9)	Richard/Eliška (2,9)

Pro nás byli zajímaví jedinci, kteří změnili svou pozici ve skupině. Za změnu jsme považovali snížení, nebo zvýšení indexu minimálně o dvě desetiny.

Matyáš výrazně klesl z indexu 2,1 na 2,8. Vojta klesl z 2,1 na 2,5 a Eliška z 2,4 na 2,9. Žádný z žáků se výrazně neposunul v sociálním žebříčku výše. Za sociální mobilitu směrem výš bychom mohli považovat pouze Julii, změnila index o dvě desetiny a ze čtvrtého místa se posunula na první.

Tab. č. 12 Pořadí dle vlivu ve třídě C v 1. i 2. testování

Pořadí dle vlivu – 1. termín testování	Pořadí dle vlivu - 2. termín testování
1. Matyáš (1,6)	Anton (1,9)
2. Marie (1,7)	Táňa (2,0)
3. Anton (1,9)	Jonáš (2,1)
4. Karolína (2,0)	Alex/Matyáš/Karolína/Daniel (2,2)
5. Daniel (2,1)	Marie (2,3)
6. Alex/Julie/Táňa (2,2)	Aneta/Karla/Johana/Eva (2,4)
7. Aneta (2,3)	Vítek/Markéta/Bára (2,6)
8. Vítek/Markéta/Karla/Johana/Eliška/Jonáš/Eva (2,4)	Julie/Ema (2,7)
9. Ema (2,6)	Vojta/Adam (2,8)
10. Alžběta (2,8)	Veronika (2,9)
11. Veronika/Vojta (2,9)	Anna (3,0)
12. Bára/Adam (3,0)	Eliška/Natálie (3,1)
13. Natálie (3,2)	Alžběta/Jiří (3,2)
14. Jiří (3,3)	Monika (3,5)
15. Anna (3,6)	Richard/Sára (3,8)
16. Richard/Sára/Monika (3,7)	Anežka/Lucie (4,0)
17. Anežka (4,0)	
18. Lucie (4,1)	

Vidíme z této tabulky, že studenti používají zhruba stejné rozpětí hodnot. Matyáš kromě oblíbenosti klesl výrazně i ve vlivu o 0,6. Marie také klesla o 0,6 desetin. Julie vzrostla v oblíbenosti, ale klesla ve vlivu 0,5 desetin. Eliška klesla o 0,7 desetin a Alžběta o 0,5.

Anna jako jediná výrazně zlepšila svou pozici vlivu o 0,6.

V poslední tabulce se objevují pouze hodnoty z druhého testování. Tučně zvýraznění jedinci jsou studenti, kteří jsou ohroženi nízkým sociálním statutem.

Tab. č. 13 Pořadí dle oblíbenosti a vlivu ve třídě C v 2. testování

Pořadí dle oblíbenosti – 2. termín testování	Pořadí dle vlivu - 2. termín testování
1. Alex/Julie/Táňa (1,8)	Anton (1,9)
2. Vítek/Alex/Bára/Aneta/Johana (1,9)	Táňa (2,0)
3. Karolína/Adam/Ema/Eva (2,0)	Jonáš (2,1)
4. Daniel/Karla/Jiří (2,1)	Alex/Matyáš/Karolína/Daniel (2,2)
5. Anton/Anna (2,2)	Marie (2,3)
6. Veronika (2,3)	Aneta/Karla/Johana/Eva (2,4)
7. Monika/Jonáš (2,4)	Vítek/Markéta/Bára/ (2,6)
8. Natálie/Alžběta/Marie/Vojta (2,5)	Julie/Ema (2,7)
9. Anežka/Lucie (2,7)	Vojta/Adam (2,8)
10. Matyáš/ Sára (2,8)	Veronika (2,9)
11. Richard/Eliška (2,9)	Anna (3,0)
12.	Eliška /Natálie (3,1)
13.	Alžběta/Jiří (3,2)
14.	Monika (3,5)
15.	Richard/Sára (3,8)
16.	Anežka/Lucie (4,0)

Jak z tabulky můžeme vyčíst, pozice studentů, kteří měli již v prvním testování nízký sociální status, se neliší ani v druhém. Opakovaně se zde objevuje Richard, Sára, Anežka, Lucie. Monika, která byla také v prvním testování ohrožená nízkou sociální prestiží, se posunula v žebříčku oblíbenosti. Z komentářů vyplývá, že si našla úzkou skupinu spolužáků, kteří jí oceňují, přestože zůstává ve vlivu nízko. Do pěti studentů s nízkým sociálním statutem bychom mohli nově zařadit Elišku, která se výrazně propadla v oblíbenosti a ve vlivu.

U ostatních žáků se příliš sociální status nezměnil. Z komentářů vyplývá, že se nezměnila ani sociální norma ve třídě. Jedinci s vysokým i nízkým sociálním statutem jsou hodnoceni v podobných kategoriích jako při prvním testování.

V tuto chvíli nás zajímá, čím je způsobena výrazná změna u Elišky, ale také Matyáše, který se výrazně propadl v obou hodnotách. Matyáš se projevil jako velmi proškolně orientovaný žák, který opomíjí sociální stránku. Sám se cítí být ve třídě spokojený a naprosto nereflektuje své postavení ve třídě, vnímá se jako velmi sociálně úspěšný a oblíbený žák. Většina jeho komentářů je orientována na školní ambice, přestože otázka na ně nebyla cílena.

Eliška s Matyášem mají leccos společného, v prvním testování byli oba hodnoceni kladně, protože jsou výrazní, byli „slyšet“. Matyáše dokonce velmi oceňovali, hovořili o něm jako o chytrém a nadaném chlapci, který je ochotný a pomůže. Objevovali se i ojedinělé poznámky, že se snaží až moc zalíbit nebo udělat dojem. Po půl roce při druhém testování třída došla

„trpělivost“ a Matyášovi projevy si vykládají jako *podlézání učitelům, předvádění se, přechytralost, myslí si, že všechno ví, musí být pořád slyšet, komentuje profesory, vykřikuje odpovědi, je otravný*.

Eliška je také výrazná osobnost a spolužáci jí po půl roce hodnotí jako *arogantní, neukázněnou, namyšlenou, falešnou, která až moc o hodinách mluví*. V prvním hodnocení ji přikládali vlastnosti: *zábavná, přátelská, hodná, chytrá*. Pár ojedinělých jedinců si již na začátku všímalo některých projevů, které je iritovaly jako *hlasitost, komentáře o hodině*.

Připomeňme si, že Eliška byla zvyklá, že si brala velký prostor pro sebe. Na základní škole byla velmi oblíbená a nejvlivnější. Matyáš naopak zažíval šikanu kvůli svým studijním úspěchům. Zajímavé je, že tito jedinci jsou výrazně hodnoceni negativními konotacemi, jsou to osoby výrazné až kontroverzní, které narušují třídní normu – jsou až moc dominantní a málo orientovaní na druhé (ohleduplnost, naslouchání, bezpečné prostředí, kdy mohou říct cokoliv). Naopak tišší jedinci si našli své místo ve třídě a jsou tolerováni nebo opomíjeni, přestože jsou v sociometrických pozicích na konci žebříčků oblíbenosti a vlivu.

Z analýzy komentářů vyplývá, že se zvýšila nespokojenost jedinců se vztahy ve třídě. Nespokojenost s třídním kolektivem projevila Anežka, Táňa, Eliška, Julie a Alex by si přál více přátel. Jak vidíme, nejedná se pouze o nespokojenost studentů, kteří mají špatné sociální postavení. Například Táňa, Julie i Alex jsou na prvním místě v oblíbenosti a ve vlivu jsou také nadprůměrní.

Ostatní přiznávají, že jsou spokojení, přestože z nich prvotní nadšení vyprchalo. I u spokojených jedinců se projevuje vystřízlivění z toho, že nejsou jednotný kolektiv, jak se zpočátku zdálo. Až 90% žáků reflektovalo, že je štvě, že je třída rozdělená na mnoho skupinek. Třída je roztržena do podskupin bez jednotného vůdce nebo třídní hvězdy, která by je spojila.

Příloha III - Třída D

Třída se nachází na soukromé střední škole, kde převládají učební obory. Studenti v této třídě studují jediný čtyřletý studijní obor s maturitou, kterým je designové kreslení.

Jedná se o málo početnou třídu. Ve třídě je pouze 14 žáků z toho 8 dívek a 6 chlapců. Na první pohled jsou studenti výrazněji oblečení, než tomu bylo na gymnáziu. Přebývá zde styl emo, gothic a streetstylové oblečení.

Na počátku testování bylo spokojeno se vztahy ve třídě 10 studentů, 1 student (Honza) si nebyl jistý odpovědi a 3 studentky (Tereza, Kája, Elis) napsaly, že jsou spíše nespokojené.

Studenti, kteří odpověděli, že nevědí, zda jsou s novým kolektivem spokojeni nebo nebyli spokojeni, také necítily s ostatními ve třídě nic společného kromě formálně vymezeného prostoru školy a učiva. Ostatní vyzdvihovali společné zájmy, přátelství a názory.

V tabulce č. 1 uvedené níže vidíme výsledky prvního testování sociometrie (SORAD), tabulka je rozdělená na vliv a oblibu. Nejoblíbenější a nejvlivnější žáci mají nejmenší index, naopak neoblíbení a málo vlivní mají index vyšší.

Tab. č. 14 Pořadí dle obliby a vlivu ve třídě D v 1. testování

Pořadí dle obliby – 1. termín testování	Pořadí dle vlivu – 1. termín testování
1. Linda (1,2)	Jonáš (1,2)
2. Jonáš (1,3)	Linda (1,3)
3. Laura (1,4)	Laura/Adam (1,6)
4. Adam (1,6)	Ludvík/Aneta (1,9)
5. Petra/Kryštof/Tobiáš (1,9)	Petra/Kryštof/Tobiáš (2,2)
6. Ludvík/Anet/Lucie (2,0)	Lucie (2,4)
7. Tereza (2,5)	Tereza/Honza (3,0)
8. Honza (2,6)	Kája/Elis (3,8)
9. Kája/Elis (2,8)	

V tabulce jsou tučně zvýrazněni žáci, kteří mají nízký sociální status – jsou nízko v oblibě a vlivu. Jedná se zároveň o žáky, kteří nebyli spokojeni s novým kolektivem.

Lindu, Jonáše, Lauru a Adama bychom mohli považovat za žáky s vysokou sociální prestiží.

Z dotazníku vyplynula představa (norma), jak by měl vypadat a jak by se měl chovat žák s vysokým sociálním statusem. Nejčastějšími odpověďmi bylo: *nezkazí srandu, jde s kolektivem, vymýšlí bláznivé nápady, nebojí se, nebojí se říct svůj názor proti autoritě, neřeší školu, má své zájmy, nosí cool hadry, je kreativní, nenosí to co ostatní, není ovce, nefintí se, je v pohodě, nic neřeší, je na pohodu, nezradí.*

Můžeme si všimnout, že ve vztahové oblasti, která se váže více k oblibě, studenti preferují zájem o druhé, preferovat partu před sebou. Je zde velký důraz na to být družný a také se podílet na „zábavě“ a potkávání se mimo školu. Také zde hraje roli vzhled, který blíže nebyl specifikován, můžeme vidět náznaky, že se více vymezují proti mainstreamové představě krásy a módy.

Oblast vlivu je jinak definována než v předchozích třídách na gymnáziích, nikdo zde nehovoří o dominanci. Je zde důležitý prvek vyjádření názoru proti autoritě, nebát se, vypadat neohroženě – „nezáleží na škole“.

Když se podíváme na komentáře k prvním čtyřem nejoblíbenějším a nejvlivnějším najdeme společnou shodu s třídní normou. Jonáš/Linda/Adam/Laura byli popsáni jako *bláznivý, bez zábran, na pohodu, umí se uvolnit, nezkazí srandu, dobrá parta, vidáme se po škole.*

U Terezy/Honzy/Káji a Elis byli komentáře odlišné – *řeší jen školu, nezapojují se, podlézají učitelům, tichý, negativní, nezajímaví*. Vidíme, že se komentáře významně liší od třídní normy. Tito čtyři jsou pravděpodobně proškolně orientovaní a mají těžké se začlenit do skupiny ostatních, které vyznávají jiné hodnoty.

Studenti s nízkým sociálním statusem se také liší v tom, že volí jiné strategie, jak se začlenit. Kája a Elis nebyly oblíbené ani vlivné na základní škole, jejich strategie je „prežít“, nesnaží se začlenit, nechtějí být středem pozornosti zejména negativní.

Honza s Terezou byli zvyklí na výraznější postavení ve třídě. Honza byl zvyklý na vysokou oblibu i vliv. Tereza byla oblíbená ale málo vlivná. Oba říkají, že nechtějí zapadnout, že tu jsou kvůli vzdělání.

Tab. č. 15 Pořadí dle obliby ve třídě D v 1. i 2. testování

Pořadí dle obliby – 1. termín testování	Pořadí dle obliby – 2. termín testování
1. Linda (1,2)	Laura/Jonáš (1,5)
2. Jonáš (1,3)	Adam/Kryštof (1,7)
3. Laura (1,4)	Petra/Tobiáš (1,9)
4. Adam (1,6)	Lucie/Anet (2,2)
5. Petra/Kryštof/Tobiáš (1,9)	Ludvík (2,4)
6. Ludvík/Anet/Lucie (2,0)	Linda (2,8)
7. Tereza (2,5)	Tereza/Honza (3,0)
8. Honza (2,6)	Kája (3,3)
9. Kája/Elis (2,8)	Elis (3,5)

Jonáš s Lindou byli zvyklí na významné postavení na základní škole. Jonáš si zvolil jako svou strategii, jak zapadnout: *být v pohodě, nic neřešit, pobavit sebe a ostatní, držet se party, nevybočovat, zastat se sebe i ostatních*. Lindina strategie k tomu, aby byla ve třídě úspěšná je: *dávat najevo své názory, mít společné zájmy a být na společné vlně s ostatními*.

Adam s Laurou to mají velmi podobné ve svých strategiích jako Jonáš s Lindou, chtějí se podílet na třídních věcech i mimo školu, přinášet dobrou náladu. Oba byli na základce nadprůměrně oblíbení i vlivní.

2. fáze sběru dat

V další tabulce vidíme srovnání, jak se proměnila obliba ve třídě mezi první a druhou sociometrií.

Jak vidíme ze srovnání oblíbenosti, zvětšily se rozdíly v oblíbenosti mezi studenty s vysokou sociální prestiží a nejmenším sociálním statusem. Studenti s nízkým sociálním statusem se více propadají až na samotný okraj třídy.

Vedoucí postavení zůstávají přibližně stejná kromě Lindy, která se z prvního místa výrazně propadla, došlo ke změně indexu z 1,2 na 2,8. Polepšil si v celkové oblíbenosti také Kryštof. Ludvík se v oblíbenosti posunul na nižší pozici z 2,0 na 2,4.

Když se podíváme, co stojí za tak výraznou změnou Lindy, dostáváme se k tomu, že Linda se posunula výrazně mimo normu, pro ostatní je až moc šokující a znepokojující ve svém rizikovém chování. Komentáře k Lindě se výrazně proměnily. Uvedu příklady vysvětlující tuto změnu: *je jiná, než se původně zdála, přehání to, dělá problémy, tohle už je moc, je divná, fetka, netýmová, dělá nám problémy u učitelů, zatahuje školu, hulí (jako o dost víc než my), nemá hranice*. Vidíme zde výrazný posun v hodnocení spolužáků. Při prvním testování, kdy se příliš neznali, byl určující první dojem, tak jí ostatní hodnotili jako *odvážnou, nebojí se říct svůj názor, zábavná, divoká v pozitivním smyslu, umí zapařit, pohodová, tahoun zábavy, hustá*.

Kryštof si zlepšil svou pozici, původně byl vnímán jak dobrosrdečný kluk, který se vždy přidá k partě, ale není středem pozornosti. Ve druhém testování si získává navíc obdiv pro svoji *spolehlivost, vtip (když něco řekne tak to stojí za to), nekonfliktnost* a také za svou kompetenci – *hraje v kapele*.

Ludvík mírně klesl na oblíbenosti, ostatním vadí, že je „ovce“, opakuje názory ostatních, nic sám nevymyslí.

Třída se rozštěpila na jednu hlavní skupinu, pro kterou je typická zábava, podobný styl oblékání, hudby a především potkávání se mimo školu a malé ambice ve škole něco dokázat. Nabízelo by se, že čtyři studenti vytvoří svou vlastní skupinu, ale není tomu tak. Honza se přátelí s Terezou, jsou pro ně určující školní výsledky a něco se naučit. Oba nejsou ve třídě spokojeni, chtěli by po prvním ročníku odejít, očekávali větší úroveň vzdělání a podobně zaměřené vrstevníky.

Karolína s Elis nejsou se třídou spokojené, vytvořili spolu dvojici. Ve třídě se cítí lépe, než čekaly, byli zvyklé, že měly i na základní škole jen pár přátel a společně si rozumí a mají toho hodně společného, ostatní je neberou, ale nejsou proti nim zaměřené.

V další tabulce najdeme srovnání vlivu mezi 1. a 2. sběrem dat.

Tab. č. 16 Pořadí dle vlivu ve třídě D v 1. i 2. testování

Pořadí dle vlivu – 1. termín testování	Pořadí dle vlivu - 2. termín testování
1. Jonáš (1,2)	Jonáš (1,3)
2. Linda (1,3)	Laura (1,5)
3. Laura/Adam (1,6)	Linda (1,6)
4. Ludvík/Aneta (1,9)	Adam/Kryštof (1,8)
5. Petra/Kryštof/Tobiáš (2,2)	Aneta/Lucie/Petra (2,0)
6. Lucie (2,4)	Tobiáš (2,2)
7. Tereza/Honza (3,0)	Ludvík (2,8)
8. Kája/Elis (3,8)	Tereza/Honza (3,8)
9.	Kája/Elis (4,2)

Vidíme, že se změnilo postavení Ludvíka, jak v oblíbě, tak ve vlivu. Spolužáci prohlédli, že Ludvík více imituje chování oblíbených, než že by třídě přispíval svou iniciativou. Na začátku roku si jako svou strategii zvolil – *bavit se s nejoblíbenějšími*. Jak vidíme, tato strategie mu na začátku stačila, ale dlouhodobě si s ní nevystačí. Zajímavé je, že se Linda propadla v oblíbě, ale zároveň jí zůstává i velký vliv na ostatní.

Ostatní pozice zůstaly víceméně stejné, došlo pouze k malé změně, která jak se zdá má souvislost se změnami v oblíbě. V této třídě platí více než v předchozích, že oblíba a vliv jsou vzájemně propojené.

Na závěr uvádím tabulku pro celkový přehled výsledků druhé sociometrie. Můžeme konstatovat, že pozice žáků s nízkým statutem se nezměnila, ale prohloubily se rozdíly mezi studenty s vysokým sociálním statutem a nízkým.

Tab. č. 17 Pořadí dle oblíby a vlivu ve třídě D v 2. testování

Pořadí dle oblíby – 2. termín testování	Pořadí dle vlivu - 2. termín testování
1. Laura/Jonáš (1,5)	Jonáš (1,3)
2. Adam/Kryštof (1,7)	Linda (1,5)
3. Petra/Tobiáš (1,9)	Laura (1,6)
4. Lucie/Anet (2,2)	Adam/Kryštof (1,8)
5. Ludvík (2,4)	Aneta/Lucie/Petra (2,0)
6. Linda (2,8)	Tobiáš (2,2)
7. Tereza/Honza (3,0)	Ludvík (2,8)
8. Kája (3,3)	Tereza/Honza (3,8)
9. Elis (3,5)	Kája/Elis (4,2)

Příloha IV - Třída E

Třída se nachází na střední průmyslové škole, která se zaměřuje na počítačovou techniku, programátorství. Ve třídě je 15 studentů, z toho 12 chlapců a jen 3 dívky. V době prvního testování všichni žáci (15) byli spokojeni s novým kolektivem, ani po půl roce ve druhém testování se jejich spokojenost nezměnila.

V tabulce uvedené níže vidíme výsledky prvního testování sociometrie (SORAD), tabulka je rozdělená na vliv a oblibu. Nejoblíbenější a nejvlivnější žáci mají nejmenší index, naopak neoblíbení a málo vlivní mají index vyšší.

Tab. č. 18 Pořadí dle obliby a vlivu ve třídě E v 1. testování

Pořadí dle obliby – 1. termín testování	Pořadí dle vlivu – 1. termín testování
1. Bruno (1,2)	Bruno/David (1,2)
2. David (1,3)	Lukáš (1,3)
3. Artur (1,4)	Petr/Artur (1,4)
4. Lukáš/Petr (1,6)	Pavla (1,5)
5. Jakub (1,7)	Jakub (1,7)
6. Pavla (1,8)	Ema/Aleš (1,9)
7. Ema/Přemek (2,0)	Šimon/Ema (2,0)
8. Alena (2,2)	Alena (2,2)
9. Šimon/Aleš (2,3)	Matěj/Pavel (2,7)
10. Matěj (2,6)	Dan (3,0)
11. Pavel (2,8)	
12. Dan (2,9)	

Jak vidíme v prvním testování je obliba přímo provázaná s vlivem, hodnoty jsou si velmi podobné a neodporují si.

Zajímavé je také sledovat, jak si stojí dívky, které jsou zde v menšině a jak se bude jejich pozice proměňovat. V době prvního testování se dívky nacházely ve středu žebříčky obliby. Nejvlivnější ze třech dívek byla Pavla s indexem 1,5.

Kdybychom měli určit studenty s největším sociálním statutem, tak by to bylo více studentů. Vybereme si například Bruna, Davida a Pavlu, jejich komentáře, strategie pro začlenění se, budeme porovnávat se studenty s nejnižším sociálním statutem a tím je Matěj, Pavel a Dan.

Předtím jsme provedli analýzu odpovědí dotazníků, abychom zjistili, jaká je představa (norma) oblíbeného a vlivného spolužáka, kterou porovnáme s tím, jak tuto představu naplňují žáci s nejnižším a vysokým sociálním statutem.

V této třídě je jedinec považován za oblíbeného a vlivného, když je: *dobrý pařmen (myšleno hraje hry), geek (= blázen do pc, moderních vychytávek), vtipný, v pohodě, sportovec, baví se se všemi, pomáhá ostatním, má slovo, umí komunikovat, nebojí se mluvit před třídou, komik.*

Jak vidíme, objevují se v této třídě nové výrazy jako *pařmen* a *geek*, které přímo souvisí s určitou dovedností, kompetencí a také mocí. S mocí také souvisí schopnost komunikace, vystupování před ostatními a sport. Ostatní charakteristiky jsou vztahové a významově podobné jako v jiných třídách – pomáhá ostatním, vtipný, v pohodě.

Když se podíváme na komentáře k Brunovi a Davidovi, je nám jasné, že splňují normu sociálně úspěšného spolužáka. Spolužáci je vidí jako: *chytrý, fotbalista, dobrý kluk, má zájem, geek, vždy si poradí, pomáhá mi s programováním.*

Pavla, která má také vysokou prestiž mezi chlapci je charakterizovaný jako: *dobrá pařmenka, na holku dobrý, vtipná, v pohodě holka, přátelská, stará se o třídní věci.*

Matěj, Pavel a Dan, kteří mají sociální prestiž nižší, jsou hodnoceni jako: *má svůj svět, hodně divný, dětinský, mimo, uzavřený, jediný co dělá tak hraje, hraje hry i o přestávkách, nedá se s ním bavit.*

Jak vidíme komentáře studentů s vysokou a nízkou sociální prestiží, se liší. Studentům s nízkým sociálním statusem je vytýkána nevztahovost, přestože studují školu zaměřenou na informatiku, kde se očekává vztah k počítačům, mobilům. Na jednu stranu je norma taková, aby jedinec byl zdatný v počítačích, ale zároveň, aby uměl komunikovat a podílet se na sociálních interakcích. U studentů s nízkým sociálním statusem také odpovědi v dotazníku byli chudé, vykazovali menší míru sebereflexe, chlapci Pavel a Dan měli tendenci od sebe opisovat, přestože měli psát o své osobní zkušenosti. Tito tři studenti s nižším sociálním statusem dle odpovědí neměli vysoký vliv ani na základní škole, nebo na otázku nedokázali odpovědět. Také když měli popsat své strategie pro zapadnutí a představu oblíbeného a vlivného spolužáka, často odpovídali, že nevědí, nebo že to neřeší.

Bruno, David, Pavla byli zvyklí na základní škole mít vedoucí pozici, byli oblíbení. Bruno a David jako svoji strategii pro začlenění zvolili *být přirozený, na nic si nehrát, pobavit ostatní a bavit se s každým.* Pavla strategii „*neřešit*“, myslí si, *že má jako holka v této třídě výhodu a také, že má klíčoví zájmy, proto jí nedělá problém s kluky bavit o čemkoliv.*

2. fáze sběru dat

Na druhé tabulce vidíme, jak se měnila pozice žáků v oblasti oblíbenosti ve srovnání prvního a druhého testování.

Tab. č. 19 Pořadí dle oblíbenosti ve třídě E v 1. i 2. testování

Pořadí dle vlivu – 1. termín testování	Pořadí dle vlivu - 2. termín testování
1. Bruno/David (1,2)	Pavla/Bruno (1,2)
2. Lukáš (1,3)	David (1,4)
3. Petr/Artur (1,4)	Ema (1,5)
4. Pavla (1,5)	Artur (1,6)
5. Jakub (1,7)	Lukáš /Petr (1,7)
6. Ema/Aleš (1,9)	Přemek/Aleš (1,9)
7. Šimon/Přemek (2,0)	Jakub (2,1)
8. Alena (2,2)	Šimon/ Alena (2,2)
9. Matěj/Pavel (2,7)	Matěj (2,4)
10. Dan (3,0)	Pavel (2,9)
11.	Dan (3,2)

Jak vidíme, není zcela běžné, že by se výsledky a rozpětí hodnot téměř nezměnily jako je tomu v této třídě.

Střed třídy se příliš nezměnil. Zajímavá je pro nás změna Pavly, která se posunula až na první místo, změnila index vlivu z 1,5 na 1,2. Po analýze komentářů jsme zjistili, že Pavla má velkou základnu obdivovatelů u chlapců tak u dívek, je „tahounem“ třídy, pomáhá ostatním, organizuje školní akce, neformální setkávání, komunikuje s učiteli a také si jí chlapci váží pro její „geek“ dovednosti. Chlapci nehodnotí fyzickou atraktivitu Pavly, ale dívky ano, myslí si, že je Pavla krásná a proto je také oblíbená u chlapců.

Tab. č. 20 Pořadí dle vlivu ve třídě E v 1. i 2. testování

Pořadí dle oblíbenosti – 1. termín testování	Pořadí dle oblíbenosti – 2. termín testování
1. Bruno (1,2)	David (1,3)
2. David (1,3)	Bruno/Pavla (1,4)
3. Artur (1,4)	Artur/Lukáš (1,5)
4. Lukáš/Petr (1,6)	Ema (1,7)
5. Jakub (1,7)	Jakub/Petr (1,8)
6. Pavla (1,8)	Přemek (2,0)
7. Ema/Přemek (2,0)	Šimon/Aleš (2,2)
8. Alena (2,2)	Alena (2,3)
9. Šimon/Aleš (2,3)	Matěj (2,4)
10. Matěj (2,6)	Pavel (2,8)
11. Pavel (2,8)	Dan (3,0)
12. Dan (2,9)	

Ema udělala také posun z indexu 1,9 na 1,5 a je v čele třídy. Z komentářů vyplývá, že je nejlepší kamarádka Pavly a jsou jí prisuzovány podobné vlastnosti.

Středové pozice zůstávají přibližně stejné. Na nejméně oblíbených pozicích je Matěj, Dan a Pavel, u kterých se nic nezměnilo. Třída je bere jako součást třídy, přestože se spolu tolik nebaví. Vypadá to, že to chlapcům nevadí a jsou ve svém světě online strategických her spokojeni, čímž tráví hodně času i společně, protože to je jejich společný koníček.

Jak vidíme na 20. tabulce, že je v této třídě oblíbenost i vliv provázána.

Dokazuje to změna Pavly, která i v oblíbenosti zlepšila své postavení, tato změna se promítla i do vlivu a naopak. To samé můžeme vidět u Emy. Středové pozice zůstávají přibližně stejné.

Pro závěrečné shrnutí přidáváme poslední tabulku, srovnání oblíbenosti a vlivu ve druhém testování.

Tab. č. 21 Pořadí dle oblíbenosti a vlivu ve třídě E v 2. testování

Pořadí dle oblíbenosti – 2. termín testování	Pořadí dle vlivu - 2. termín testování
1. David (1,3)	David (1,3)
2. Bruno/Pavla (1,4)	Bruno/Pavla (1,4)
3. Artur/Lukáš (1,5)	Artur/Lukáš (1,5)
4. Ema (1,7)	Ema (1,7)
5. Jakub (1,8)	Jakub/Petr (1,8)
6. Přemek (2,0)	Přemek (2,0)
7. Šimon, Aleš (2,2)	Šimon/Aleš (2,2)
8. Alena (2,3)	Alena (2,3)
9. Matěj (2,4)	Matěj (2,4)
10. Pavel (2,8)	Pavel (2,8)
11. Dan (3,0)	Dan (3,0)

Z analýzy komentářů vyplývá, že jsou studenti spokojeni se svou pozicí ve třídě, svou pozici většina dobře reflektovala, což odpovídalo výsledkům sociometrie. Většina si myslí, že jsou dobrá parta, že se nikdo mezi nimi nepovyšuje a jsou všeho součástí. I chlapci s nízkým sociálním statutem nejsou ostatními perzekuováni, najdou občas společné téma s někým ve třídě a cítí se být spokojeni. Většina z nich se zde cítí dobře, oceňují společné zájmy a nadšení pro společnou věc. Většina očekává a přeje si, aby se jejich pozice ani na konci studia nezměnila.